Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0670450
Centre d'intérêt: 751

Gauthier, Gilles.

La langue, au coeur du développement humain : essai sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire / Gilles Gauthier. -- Montréal : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1985.
136 p. ; 28 cm. -- (Le Français à l'école primaire. Recherches et essais ; 10)

Bibliogr.: p. [131]-136.

ISBN 2-920156-27-6

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue parlée * Langue écrite * Développement de la personnalité * Développement social * Développement culturel * Conditions d'apprentissage * Rôle de l'enseignant * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Essai

L'auteur veut montrer la place de la langue au coeur du développement humain. Il fait d'abord ressortir son rôle primordial dans le développement personnel, social et culturel en essayant de montrer les interrelations dynamiques qui unissent ces différents plans. Il examine ensuite la place relative de l'écoute et de la parole, de la lecture et de l'écriture dans le développement général en mettant en lumière les liens qui unissent ces divers modes d'utilisation de la langue. Dans la troisième partie, il essaie de présenter dans une perspective de développement les fonctions du langage et leur dynamique. Il insiste sur les différents "mondes" que créent les diverses fonctions du langage et sur les multiples chemins qui peuvent être suivis par celui qui cherche à se développer à l'aide de l'outil linguistique. Après avoir passé en revue certaines conditions pouvant favoriser chez l'enfant l'apprentissage de la langue orale et écrite, il propose, dans une dernière partie, un cheminement pédagogique susceptible d'aider à un développement plus harmonieux.

Type de document: r

LA LANGUE, AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Essai sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire

Gilles Gauthier

Recherches et essais
Numéro 10

Le français à l'école primaire

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
P.P.M.F. primaire

ED[illegible]Q 8670450

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE
Série: Recherches et essais
Numéro 10

LA LANGUE, AU COEUR DU DEVELOPPEMENT HUMAIN

ESSAI SUR LES FONDEMENTS DE LA PÉDAGOGIE DE LA LANGUE AU PRIMAIRE

GILLES GAUTHIER

Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire
Université de Montréal
1985

Responsable du Centre de diffusion: Elca Tarrab

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention octroyée par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-27-6

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1985.

"Si l'on brise la structure qui relie entre eux les éléments de l'apprentissage, on en détruit nécessairement toute la qualité."

Bateson, Gregory. La nature et la pensée. Paris, Editions du Seuil, 1984, p. 16.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... 5

Notes..... 8

PREMIERE PARTIE..... 9

L'humain..... 9

L'humain "naturel" (la perspective biologique)..... 9
L'humain social (la perspective sociologique)..... 10
L'humain culturel (la perspective anthropologique)..... 13
L'humain personnel (la perspective psychologique)..... 15

La dynamique réalité physique, milieu social, langue, culture, personnalité..... 21

Notes..... 24

DEUXIEME PARTIE..... 29

La langue..... 29

La langue orale..... 29

L'écoute..... 29
La parole..... 30

La dynamique écoute-parole..... 30

La langue écrite..... 32

La lecture..... 32
L'écriture..... 33

La dynamique lecture-écriture..... 34

La dynamique oral-écrit..... 36

La langue et le geste..... 40

La langue et l'image..... 41

La dynamique langue, gestes, images..... 43

Notes..... 45

TROISIEME PARTIE..... 49

Les fonctions du langage..... 49

Le langage, déclencleur d'actions..... 49

Le langage, support d'un monde logique (objectif, impersonnel, de concepts)..... 51

Le langage, à l'origine d'un monde linguistique (de normes formelles)..... 52

Le langage, support d'un monde "ana-logique" (fictif, de figures, de personnages)..... 53

Le langage, support d'un monde sensible (littéraire, de résonances)..... 56

Le langage, support d'un monde "psycho-logique" (subjectif, personnel)..... 58

Le langage, support d'un monde "socio-logique" (interpersonnel, de rôles)..... 61

La dynamique des fonctions du langage..... 62

La relation JE-TU..... 63
Le monde du "il"..... 65
Le monde du IL..... 66

Les chemins du développement humain à travers le langage..... 67

De JE à JE ou les chemins de l'expression personnelle..... 68
De JE à TU ou les chemins de la communication..... 71

La dynamique expression personnelle - communication.... 78

Notes..... 80

QUATRIEME PARTIE..... 85

L'enfant et ses apprentissages..... 85

Apprentissage ou enseignement?..... 85

Les conditions de l'apprentissage de l'oral..... 86

Les conditions de l'apprentissage de l'écrit..... 90

Notes..... 94

CINQUIEME PARTIE..... 97

L'enseignant et ses rôles..... 97

Apprendre ensemble à se connaître et à se faire connaître..... 97

La connaissance de soi et des autres par l'écoute..... 98
La connaissance de soi et des autres par la parole..... 101
La connaissance de soi et des autres par le livre et les différents média..... 104
La connaissance de soi et des autres par l'écriture..... 107

Apprendre ensemble à échanger et à coopérer..... 109

Les échanges et la coopération à l'oral..... 111
Les échanges et la coopération à l'écrit..... 112

Apprendre ensemble à accéder à la culture..... 114

Apprendre ensemble à créer..... 121

Notes..... 124

CONCLUSION..... 127

Notes..... 130

BIBLIOGRAPHIE..... 131

INTRODUCTION

Il arrive dans la vie que l'on sente le besoin de faire le point, de savoir où on en est. Cet essai-synthèse sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire est une traduction concrète d'un tel besoin.

Pendant plus de vingt ans, la langue a été le principal objet de mes activités, de mes recherches, de mes réflexions. Je l'ai observée dans différents milieux, l'ai étudiée à travers différentes perspectives. En Lettres, la langue était littérature, genres littéraires, grandes oeuvres à connaître et à analyser. En Linguistique, on m'a dit qu'elle était structures, puis transformations et, un peu plus tard, fonctions. J'ai eu aussi à l'enseigner et à montrer comment l'enseigner. Elle s'est alors présentée sous forme de grammaire, orthographe puis de "quatre savoirs" et enfin d'"habiletés à communiquer".

Je l'ai aussi connue de façon plus intime, à travers ma propre écriture. Ecriture critique, pédagogique, dramatique selon les temps et lieux. J'ai écrit pour mes professeurs (beaucoup!), j'ai écrit pour les enseignants, j'ai écrit pour les enfants. Et je crois que c'est à travers ce dernier type d'écriture que j'ai pu surtout constater l'importance de la langue pour moi et qu'un besoin très fort de synthèse s'est fait sentir.

Mon cheminement m'a conduit à voir de plus en plus la nécessité de situer la langue dans une perspective large. Toute pédagogie de la langue se réfère, explicitement ou non, à une conception du langage et de ses fonctions, de l'enfant et de ses apprentissages, de l'enseignant et de ses

rôles. Et ces conceptions traduisent elles-mêmes l'idée qu'on se fait finalement de l'humain et de la vie, tels qu'on les perçoit aujourd'hui, tels qu'on les voudrait voir demain.

Dans les pages qui suivent, j'ai tenté de faire, pour moi d'abord, une description des fondements de la pédagogie de la langue au primaire. Cette description tient compte de ce qui est proposé à l'heure actuelle aux enseignants de même que de données de la recherche dans le domaine concerné et dans des domaines connexes (psychologie, sociologie, anthropologie). Elle se fonde sur une réflexion et une pratique d'une vingtaine d'années. Mais elle emprunte aussi, de façon essentielle, à tout ce que je crois actuellement et à ce que la langue en est venu à représenter à mes yeux.

J'ai cherché dans ce texte à réconcilier des points de vue qui m'ont été présentés le plus souvent comme dissociés, étrangers. J'ai voulu mieux voir et mieux montrer les liens profonds qui unissent ce qu'on désigne souvent à l'aide de diverses étiquettes: le linguistique et le littéraire, l'expressif et le pédagogique, le personnel et le social. J'ai essayé de saisir ce que serait la pédagogie de la langue au primaire si on l'abordait dans une perspective écologique qui fasse ressortir l'interdépendance entre le développement personnel et l'influence du milieu, avec un regard intégrateur qui fasse voir à la fois l'ensemble et les parties, les rouages complexes et dynamiques de l'apprentissage linguistique.

Le défi était grand et j'ai cru que la seule façon valable de l'aborder était de faire appel, pour cette tâche, à tout ce que je suis. Ce texte est un essai parce qu'il ne

cherche pas à décrire une réalité à travers une approche exclusivement objective, contrôlée. C'est un essai parce qu'il propose simplement une vision des choses sans prétendre établir des vérités. La vision de la pédagogie de la langue que je présente ici s'appuie sur mon vécu d'étudiant, d'enseignant, de formateur, d'auteur autant que sur ce que d'autres ont découvert. Et malgré les barrières que certains dressent encore souvent entre la science et ce qui est subjectif, je crois qu'un essai comme celui-ci est susceptible de susciter une réflexion plus approfondie sur la place du langage dans le développement humain et sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire. (1)

Notes

1) Compte tenu de l'approche adoptée dans ce livre, j'ai volontairement choisi de ne pas insérer de citations ou de références directes dans le texte. On trouvera donc dans les notes apparaissant à la fin de chaque partie du livre, des références à des ouvrages qui ont nourri ou qui peuvent venir compléter ce qui est présenté dans cet essai de même que des citations formulant dans une langue moins accessible ou différente des points de vue qui rejoignent en partie ceux que j'ai moi-même adoptés.

PREMIERE PARTIE

L'humain

Il peut paraître surprenant d'aborder un sujet comme la pédagogie de la langue au primaire par un chapitre sur l'humain et pourtant, il me semble que cela devrait aller de soi. La langue, sous sa forme orale ou écrite, est le propre de l'humain qui s'en sert avec diverses intentions liées à divers besoins. On ne peut donc, dans un premier temps, parler de pédagogie de la langue sans avoir d'abord une vue assez précise du rôle de la langue dans l'ensemble du développement humain, cette vue pouvant seule nous permettre d'examiner ensuite de façon adéquate le développement linguistique propre à l'enfant du primaire et les façons les plus susceptibles de favoriser ce développement.

L'humain "naturel" (la perspective biologique)

La faculté de langage, que nous définirons ici comme la capacité de faire appel, avec diverses intentions et pour répondre à divers besoins, à une langue, à un système conventionnel de signes linguistiques obéissant à certaines règles d'utilisation, se retrouve dans toutes les sociétés connues et en ce sens, on peut dire que le langage est naturel à l'humain. Les chercheurs s'entendent sur le fait que l'acquisition du langage se fonde sur une base biologique appropriée mais il existe différentes positions concernant la nature de cette base. Pour Chomsky par exemple, le mécanisme d'apprentissage du langage serait un mécanisme inné à partir duquel l'enfant apprendrait relativement rapidement l'essentiel de la langue que son

milieu lui propose. (1) Pour Piaget, par ailleurs, l'acquisition du langage se fonderait plutôt sur les bases biologiques nécessaires au développement général de l'enfant, s'appuyant entre autres sur les développements perceptif, sensori-moteur et cognitif et se réalisant à travers une construction continue.(2)

Quelle que soit cette base biologique, ce que tout le monde reconnaît, c'est que le langage ne se développe chez l'individu que par une interaction avec certains membres d'une communauté linguistique donnée et que ce n'est que par l'intermédiaire de ces membres que l'enfant va découvrir les diverses fonctions du langage et les besoins auxquels celui-ci peut répondre. Lié à une certaine maturation d'ordre biologique, se manifestant, entre le milieu de la première année et l'âge de 5 ou 6 ans, à travers des formes et des étapes qui paraissent relativement régulières (babil vers la fin du 2e mois, mots-phrases vers le 10e mois, énoncés à deux mots entre 18 et 24 mois), le développement linguistique n'en demeure pas moins essentiellement le résultat d'un long processus d'interaction entre un individu au départ dépendant et encore largement indifférencié sur un plan psychologique et un milieu composé de personnes évoluant au sein d'une organisation sociale d'un certain type, formées à travers certaines valeurs culturelles et ayant déjà une personnalité définie.

<u>L'humain social (la perspective sociologique)</u>

L'enfant ne vient pas seul au monde. Il est accueilli par un certain nombre de personnes, dont principalement sa mère, qui vont s'occuper de lui et exercer ainsi une influence importante sur son développement. Face

aux actions spontanées de l'enfant sur les objets, face à ses réactions, les proches vont très tôt réagir à leur tour en approuvant par un sourire, une caresse, un éclat de voix, les actions et réactions allant dans "le bon sens", en cherchant à rendre moins probables par un geste négatif de la tête, un "non" répété, les actions et réactions jugées inadéquates.

Si l'enfant en vient rapidement à accorder une fonction, un sens social à certains gestes, c'est essentiellement parce que d'autres personnes autour de lui interprètent ses gestes spontanés en des gestes intentionnels, donnent littéralement une fonction, un sens à ces gestes en y réagissant de telle ou telle façon. La manière d'agir de l'enfant est rapidement orientée par son entourage dans des voies reconnues par la société à laquelle cet entourage appartient.(3)

Sur le plan sensori-moteur, l'enfant apprend de lui-même, par ses essais répétés, que tel petit geste peut avoir le même effet que tel ensemble de gestes ou que tel autre geste plus difficile à exécuter. Il dégage rapidement des schèmes gestuels et une logique de l'action en constatant dans son corps que certains schèmes, associés, coordonnés, permettent des actions impossibles à réaliser autrement. Mais ce n'est que grâce aux réactions des personnes qui l'entourent qu'il pourra réellement élargir son action immédiate sur le monde physique, prendre conscience que des gestes peuvent aussi avoir un sens, un effet à distance sur les personnes et, par leur intermédiaire, sur les objets. En frappant sur son berceau, l'enfant constate qu'il fait accourir sa mère. En criant, en pleurant, il se rend compte qu'il peut faire apparaître le lait qui va étancher sa soif. Les réactions de son

entourage enseignent à l'enfant, concrètement, qu'il peut exister une relation régulière entre un geste, un bruit de sa part et une réaction attendue, que tel geste, tel bruit peut être, chez les autres, déclencheur de l'action qui va satisfaire son désir ou, au contraire, d'une réaction opposée à ce qu'il recherche. A travers son interaction avec ceux qui l'entourent, l'enfant attribue peu à peu une fonction, un sens social à ses actions.

L'acquisition du langage représente un pas de plus dans cette direction. Les mots d'une langue sont des formes sonores qui ont été associées, à travers l'espace et le temps humains, à travers l'histoire, à diverses réalités. En recevant régulièrement de son entourage des réactions verbales, l'enfant va découvrir peu à peu la fonction, le sens social de certains "bruits" entendus, de certaines formes linguistiques. Il va se rendre compte que ces formes, seules ou agencées les unes aux autres, permettent, comme de vraies actions, d'exercer une influence sur l'entourage et de recevoir de lui. Il va découvrir, au même moment, que l'utilisation efficace de ces formes, comme celle des gestes, obéit à certains usages, certaines paroles apportant la gratification dans certaines circonstances, la punition dans d'autres.

Le développement linguistique s'insère donc dans tout le processus de socialisation de l'enfant, la langue étant elle-même à la fois une convention sociale transmise d'une génération à l'autre et un outil de transmission d'autres conventions. A travers ses interactions linguistiques, l'enfant apprend, de façon implicite généralement, qu'il existe des statuts dans sa communauté (enfant/parent, mère/père, fille/garçon...) qui se traduisent par différents rôles, différentes façons d'agir.

En écoutant, en parlant en situation, il apprend ce qu'il convient de faire et dire à différents moments pour être accepté comme membre de sa communauté et en recevoir le soutien. Et du même coup, à travers le même processus, il apprend peu à peu une langue, le sens commun des mots utilisés autour de lui, les façons coutumières dans son milieu de mettre ces mots en relation.(4)

D'abord outil d'interaction, le langage va devenir également, et de plus en plus avec le temps, outil de représentation de la réalité, de découpage du réel en mots. En plus d'être actions, l'enfant découvre que les mots définissent et désignent aussi des classes relativement stables d'objets, de personnes, d'actions rencontrés dans la réalité. "Pierre", c'est lui. Un "enfant", c'est lui, plus Jacques, Marie,... mais pas papa, ni maman. En plus d'offrir un soutien à l'action, la langue constitue donc un outil permettant de découvrir à côté du monde accessible aux cinq sens un nouveau monde, créé et perçu à la fois par ce "sixième" sens qui est celui des mots.

Grâce à la langue, l'enfant a accès à une réalité enrichie et précisée par des milliers d'années d'histoire, à une vision du réel plus large mais délimitée également par les mots et les structures de sa langue. Redécouvrant pour ainsi dire l'univers physique à l'aide des mots, découvrant la vie sociale à travers une langue donnée, dans un milieu donné, l'enfant reçoit des autres une vision du réel orientée de façon générale dans certains sens.

<u>L'humain culturel (la perspective anthropologique)</u>

La langue ne fait pas que proposer un certain découpage de la réalité, un certain moule à la pensée. Elle

sert également à transmettre certaines attitudes face au monde, certaines valeurs attribuées aux divers éléments qu'on y distingue. En plus d'être un agent de socialisation, la langue, orale ou écrite, est l'un des principaux outils de transmission de la culture d'une génération à la suivante.

L'humain s'est développé en gardant en mémoire ce qui s'est avéré efficace pour sa survie et en transmettant de la façon la plus précise possible à ses descendants cette culture, source de vie. Une part importante de la culture d'une communauté est intégrée dans les créations de tout ordre que celle-ci a produites et qui sont léguées à ceux qui viennent ensuite. Mais une très large part est d'ordre intellectuel simplement et ne peut être transmise que par la voie du langage.

De nos jours, dans les sociétés occidentales surtout, l'acculturation de l'enfant est un processus complexe, assez différent de ce qu'il était il n'y a pas si longtemps. A travers la famille, l'école, l'enfant reçoit encore tout un bagage de connaissances, de règles, de suggestions concernant les façons de se rappeler le passé, de penser, de sentir, de vivre le présent, d'imaginer l'avenir, façons jugées les plus valables par son milieu. Mais au même moment, par la télévision, la radio, le cinéma, la chaîne stéréo, le micro-ordinateur, il est maintenant confronté, dès son plus jeune âge, à des manifestations d'autres cultures, à des milliers de messages plus ou moins convergents, qui diffèrent souvent de ceux qui constituent le fonds culturel de sa communauté. A travers la révolution technologique, l'"american way of life" se répand sur toute la planète, affectant à des degrés divers toutes les cultures et le développement de presque tous les

humains. Mais qu'elle soit québécoise, française ou américaine finalement, l'important à noter ici est que la culture est toujours présente et largement transmise à l'enfant par le biais de la langue (ou des langues) de son milieu.

L'humain personnel (la perspective psychologique)

Le développement humain est le champ d'action de deux forces qui devraient être complémentaires mais qui, de tout temps, ont eu du mal à s'équilibrer. La première de ces forces, que l'on vient d'évoquer dans les pages précédentes, pousse l'individu à assimiler une langue, des normes sociales, une vision du monde, une culture, à devenir semblable à ceux qui l'entourent, capable de communiquer et de coopérer avec eux, accepté, aimé parce que semblable. C'est la force de socialisation, d'acculturation, nécessaire à la survie de l'individu, des communautés, de l'espèce et qui a rendu possible, par les langues, les sciences, les arts, les techniques, la concrétisation de l'histoire de millions d'humains et la transmission de leur savoir en héritage à leurs descendants.

Cependant une seconde force joue en chacun, qui souvent vient s'opposer à la première. Par cette force, chaque individu aspire à devenir toujours plus lui-même, conforme à la conception personnelle du monde et de soi qu'il s'est peu à peu donnée en vivant parmi ses semblables, en partageant leurs vues et en y réagissant, en associant joies et peines à diverses réalités, en rêvant d'un monde où il serait plus heureux. Cette force est extrêmement puissante et l'individu qui ne peut dans son développement la laisser agir suffisamment se sent aliéné, privé, de façon plus ou moins consciente souvent, de ce qu'il a peut-être de

plus important. Cette tendance à l'individuation, à la construction d'une personnalité propre, à la mise en valeur concrète de ce qu'il a d'unique, est présente dans chaque individu et oriente fortement son développement.

Beaucoup de gens peuvent trouver dans la culture, dans l'organisation sociale de leur communauté, un lieu d'expression adéquat de leur être personnel et ainsi s'y sentir à l'aise et s'y développer harmonieusement. Toute culture, toute société offre un continuum d'options de vie qui sont, soit encouragées, soit au moins tolérées. L'individu dont la personnalité propre cadre bien avec la personnalité de base définie par une culture et une société s'y sentira facilement intégré. Celui qui épouse des valeurs périphériques dans cette même société, différant des valeurs généralement admises sans toutefois remettre en cause de façon fondamentale ces dernières, pourra trouver au sein de sa communauté une niche pouvant lui permettre de s'exprimer et de se développer.

Reste l'enfant, l'homme qui ne pourra manifester ce qu'il est réellement, dont le milieu ne pourra accepter les valeurs, le vrai visage, qui ne pourra partager, sous une forme ou une autre, à travers la langue, l'action, ce qu'il est réellement. Celui-là aura du mal à atteindre dans sa communauté un développement satisfaisant. Il fuira ce monde insensible à ses valeurs, se rebellera contre un monde indifférent face à ce qu'il juge le plus précieux ou encore vivra, malheureux, derrière tous les masques que sa société lui impose.(5)

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le développement chez chaque individu de cette force qui tend vers une personnalité autonome. En plus d'avoir sûrement

une partie de ses racines dans la constitution biologique de l'individu qui est, dans ses détails, unique chez chacun, le caractère personnel de l'humain découle du plus de son état initial d'ignorance et de dépendance face à son milieu de vie. L'enfant, dès son plus jeune âge, est influencé non seulement par les normes sociales et la culture partagées par ceux qui l'élèvent mais également par leurs traits de personnalité qui sont plus divergents.

N'ayant pas par ailleurs au départ les connaissances de ceux qui s'adressent à lui, n'ayant pas leur expérience de vie, l'enfant est incapable de saisir d'emblée le sens général que peuvent prêter aux mots ceux qui lui parlent. Il construit sa langue et ses sens à partir de ce qu'il est en mesure de percevoir à tel ou tel moment, sa maîtrise linguistique et les sens qu'il attribue aux mots étant souvent assez éloignés dans un premier temps de ce que l'on croit. Pour les mots qui ont un rapport étroit avec la vie de tous les jours, les sens de l'enfant vont se rapprocher peu à peu, par le jeu naturel des essais et erreurs, de ceux des adultes qu'il côtoit et auxquels il cherche à s'identifier. Pour tous les mots plus abstraits cependant, qui n'ont pas de référents directement perceptibles dans la réalité et qui ne peuvent se définir que par de longs discours ou par référence à l'expérience vécue, jamais peut-être les sens donnés par l'enfant ne se confondront avec ceux des membres de sa communauté, un certain fossé entre les personnes et les générations s'installant à même cette transmission souvent relative des sens et des valeurs.

J'ai déjà signalé l'influence grandissante des média de masse qui viennent sûrement de nos jours troubler rapidement les messages du milieu proche, aiguiller le

comportement, la pensée et les goûts de l'individu dans diverses directions. Mais ce qui joue peut-être le rôle le plus important dans le développement d'une personnalité propre chez l'humain, c'est, à mon avis, le jeu symbolique, le jeu de fiction.

Avant même que l'acquisition du langage ne s'amorce, l'enfant est déjà en mesure de "symboliser" le réel, de créer des histoires, des fictions par imitation différée puis par jeu symbolique avec des objets représentant divers aspects du réel. Dans ces fictions, il peut exercer à sa façon tous les rôles qui sont assumés dans la réalité par d'autres (parents, adultes...), il peut extérioriser et développer, sans contraintes externes, une compréhension du monde, fausse ou naïve pour les adultes, mais satisfaisante pour lui tant sur le plan intellectuel qu'affectif. Par le jeu symbolique, l'enfant peut, un temps, être roi et maître dans son propre royaume.(6)

L'acquisition du langage vient changer assez radicalement la situation. A partir du moment où les fictions de l'enfant commencent à s'appuyer sur le langage et à être partagées avec d'autres enfants, le monde imaginaire du jeu symbolique est automatiquement partiellement remis en question. Le langage, on l'a vu, est une création sociale dont certaines des principales fonctions sont la communication et la représentation la plus précise possible des choses et des idées. En faisant appel au langage pour jouer, l'enfant se voit forcé de traduire ses fictions personnelles dans des mots qui ont déjà des sens communs, dans des structures, des usages déjà codifiés. Il se voit forcer, sous peine d'incompréhension ou de rejet, d'adapter ses fictions à la communication dans les situations où le jeu symbolique se joue à plusieurs.

Ce dilemme est au coeur de toute tentative d'expression de soi à travers le langage, de toute tentative de communiquer ce qui est le plus personnel par des mots. Plus on essaie de coller à ses expériences propres, de les traduire dans des mots qui fassent ressentir, revivre littéralement ces expériences par les autres, plus on s'éloigne d'une description de ce que l'on croit et ressent utilisant des catégories de sens pré-établies, plus on risque de s'isoler et de rendre difficile la compréhension et le partage. Plus on accepte d'adapter, pour être mieux compris, la traduction verbale de ses pensées personnelles, de ses fictions, aux genres, aux façons de dire déjà reconnues, plus on risque de s'éloigner de ce que l'on veut réellement exprimer, de trahir son être propre.

L'enfant qui, au début, ne voit la réalité que de son seul point de vue encore peu différencié, se fait, sans le savoir, une idée fausse de celle-ci. Il ne sait pas encore que la réalité est plus vaste, autre que ce qu'il perçoit, que le peu qu'il en connaît, et son désir initial de voir les autres (objets, personnes) se plier à sa vision limitée ne peut qu'être en bonne partie déçu.(7) Ce désir et cette déception sont, dans un sens, salutaires car seul un contact difficile et constamment remodelé avec le monde et les autres humains transformera sa vision et lui fera accéder à un univers plus vaste, moins global. Les sens, les valeurs des mots dans sa communauté linguistique sont acquis péniblement par l'enfant, à la suite d'une longue quête, mais l'enfant sera heureux des résultats de cette démarche en fin de course s'il constate qu'il a beaucoup gagné à écouter les autres, si son désir utopique initial de convertir tout le monde à son point de vue le mène à connaître une réalité plus riche, une vie sociale et

culturelle qui répond à ses besoins fondamentaux de compréhension et de partage.

Mais il faut plus pour que l'enfant se développe harmonieusement. Il faut également que les autres acceptent de tenir compte de son expression personnelle, de son interprétation particulière du monde due autant à sa façon propre de voir et de vivre les événements de la vie qu'à son ignorance. Pour l'enfant, rêves et réalités sont des entités encore floues. Avec la langue, avec la culture, ces entités sont peu à peu définies, l'enfant apprenant à distinguer ce qui est vrai de ce qui est faux selon la logique humaine de son époque et de son milieu, ce qui est bien de ce qui est mal, ce qui est beau de ce qui est laid. Et c'est dans le cadre de ce processus de délimitation des réalités et de leurs valeurs, du sens des mots qu'il importe que les expériences de l'enfant et l'expression de ces expériences soient respectées. Le vrai des autres peut ne pas le satisfaire et l'enfant doit pouvoir dire ses idées de réalités sans crainte du ridicule, de représailles, de sanction. Le bien des autres peut lui faire mal, et l'enfant doit pouvoir exprimer sa peine, pour que les autres sachent ce qu'il ressent et ajustent au besoin leur conception de ce qu'il convient de faire. Le beau des autres peut ne pas l'émouvoir et l'enfant doit disposer de l'espace nécessaire pour exprimer ce qui le touche.

Les créations personnelles des enfants ne sont pas en soi plus valables que ce que l'humanité qui les a précédés a déjà exprimé mais elles sont une part importante de la vie psychique des enfants et doivent, pour le développement adéquat de cette vie, avoir libre cours. Un grand nombre de ces créations, des fictions de l'enfant ne survivront pas à l'affrontement avec la vie de tous les

jours, aux contacts quotidiens et seront abandonnées. Mais d'autres, issues de ce regard neuf de l'enfant, marquées par son ignorance même, sont porteuses de créations futures importantes auxquelles il convient de laisser une place convenable dans le jardin bien entretenu de la culture officielle.(8)

La dynamique réalité physique, milieu social, langue, culture, personnalité

Chaque humain vit dans un monde à la fois physique et psychique, de choses et de mots. Chaque humain vit dans un monde à la fois personnel et social. Les choses sont données par la nature mais également et, de plus en plus, créées par l'homme à partir de la nature. Ces créations sont le résultat de gestes dirigés par une pensée largement modelée par les mots, les sens, les valeurs transmises par les cultures humaines à la surface du globe. Mais ces créations sont aussi le résultat d'une interaction entre les mots admis dans une communauté linguistique, les idées partagées par la grande communauté humaine et les mots d'enfants, les mots personnels des poètes, des penseurs, des créateurs scientifiques, les idées personnelles de ces enfants devenus hommes mais habitant toujours à la frontière entre le rêve personnel et la réalité partagée.

La langue est au coeur du développement humain. Jointe à l'environnement physique qui accueille l'enfant, elle fournit pour une large part, l'environnement psychique, à la fois culture, normes à respecter et outil permettant critique, anticipation et création personnelles.(9)

Par ses contacts directs avec le monde des objets et des personnes puis, de plus en plus à mesure qu'il grandit, par un contact indirect, linguistique, avec la réalité physique et humaine, l'enfant reçoit et se donne une conception du monde, des autres, de lui-même. Dans un premier temps, cette conception est largement reçue, orientée de l'extérieur par les gens qui le côtoient, chargés de l'éduquer, chargés de lui transmettre de génération en génération, les acquis de l'humanité. A partir d'un univers mental où il est à la fois tout et rien, roi sans royaume, l'enfant est dirigé, par les choses et les mots, vers un monde existant, déjà défini, un monde de connaissances, de valeurs, de comportements. Ces données sociales et culturelles, qui ne sont en fait que des réalités relatives, des approximations, des modèles abstraits de la réalité fondés sur l'expérience et le jugement de l'ensemble ou d'une partie des humains vivants et morts, l'enfant les reçoit d'abord, par la force des choses étant donné sa condition, comme des données aussi réelles, aussi contraignantes que les arbres qui l'entourent, le sol qui le soutient. C'est souvent sous cet aspect d'ailleurs qu'elles lui sont présentées dans la famille aussi bien qu'à l'école. Avide d'amour et de sécurité, avide de connaître et de comprendre, se cherchant une identité, l'enfant enregistre, sans un point de vue critique dont il est encore incapable, ces données qui, comme autant d'éclairages sur divers plans de la réalité, lui permettent de voir des dimensions qui étaient sans elles inaccessibles, imperceptibles. A travers les gestes et les mots des autres, il découvre un monde qui est, de fait, le monde que les humains qu'il côtoie reconnaissent.

Cependant, comme toute lumière ne met en évidence qu'une part des choses, jetant le reste dans l'ombre, comme

les hommes et les cultures sont nombreux et divers, comme l'enfant n'assimile ce qu'on lui propose qu'à sa façon, avec ses limites et ses propres réactions affectives, qu'à travers les marques de son histoire personnelle, celui-ci est très tôt confronté à des points de vues divergents, à des zones de mystère que ni ses parents, ni l'école, ni les média ne peuvent éclairer, à des conceptions auxquelles spontanément il a du mal à se rallier. Face à cet état de fait, au moins trois attitudes sont possibles selon le type d'éducation reçue. Une attitude de fermeture face à l'inconnu, aux étrangers, à ses propres désirs et une défense agressive des idées, comportements, valeurs reçus, considérés alors comme sacrés, vrais, définitifs. Une attitude d'indifférence, de démission, de désespoir au fond, qui en vient à nier tout sens à la vie, à avouer son impuissance et à prôner le laisser-aller. Ou au contraire, une attitude d'ouverture face à l'univers, d'empathie face aux autres et à soi-même et une volonté déterminée de réduire les mystères, d'écouter, de comprendre et d'utiliser ce que chacun a à apporter, d'être soi-même en s'appuyant sur les vues de son milieu et sur ses vues personnelles, sur sa culture et sur ses rêves, en mettant en question au besoin les valeurs reçues, en apportant aux mots humains les sens qui leur manquent.(10)

Notes

1) "Comme dans le cas des organes physiques, il ne paraît pas possible de rendre compte du caractère et de l'origine des structures mentales de base en termes d'interaction de l'organisme et de l'environnement. Organes mentaux et organes physiques sont les uns comme les autres déterminés par des propriétés propres à l'espèce et génétiquement déterminées." Chomsky, Noam, in Piattelli-Palmarini, M. (éd.). Théories du langage, Théories de l'apprentissage; le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, Paris, Seuil, 1979.

2) "Ce que nous observons, ce sont des comportements en élaboration résultant d'une interaction entre l'organisme actif et son milieu. Les contraintes génétiques se marquent dans ce développement, lequel ne se fait pas au hasard et ne peut être infléchi dans n'importe quelle direction. Elles ne se manifestent pas sous formes de structures toutes faites données dès le départ, moins encore de théories. Piaget a clairement exprimé, dans sa conception constructiviste, cette approche conforme à l'examen des faits et à l'esprit d'une psychologie résolument biologique." Moreau, M.L. et Richelle, M. L'acquisition du langage, Bruxelles, Pierre Mardaga, Editeur, 1981, p. 17.

3) "L'interprétation donnée par l'adulte aux énoncés enfantins, qu'il s'agisse de la valeur pragmatique ou de la valeur sémantique, façonne vraisemblablement la manière dont l'enfant interprète en retour son propre énoncé et la manière dont il l'utilisera ultérieurement." Moreau, M.L. et Richelle, M., 1981, op. cit., p. 129.

4) "...l'apprentissage du langage n'est pas dissociable des autres formes de conduites que l'enfant acquiert au contact du monde qui l'entoure. On n'assiste pas, d'un côté, au développement des conduites verbales, et d'un autre, à celui de la connaissance des objets et de leur rapport ou à celui des conduites de communication. Ces divers aspects du développement que nous distinguons par commodité pour les analyser, sont, dans la réalité, intégrés les uns aux autres, et nous ne pouvons comprendre l'un d'entre eux sans faire référence aux autres." Moreau, M.L. et Richelle, M., 1981, op. cit., pp. 21-22.

"Si nous réfléchissons, c'est en utilisant un langage, des concepts, des idées que nous ont fournis la société et les groupes dans lesquels nous avons grandi et continuons à vivre; notre "conversation intérieure" est toujours un échange avec un Moi pris comme Alter, et ce Moi s'est constitué à partir de beaucoup d'Autres; nous satisfaisons nos besoins physiologiques élémentaires, nos impulsions, nos sentiments, nos désirs en obéissant à des normes préfabriquées qu'une trop longue habitude et l'éducation que nous avons subie nous empêche généralement de reconnaître comme telles." Rocher, Guy. Sociologie générale, Tome 1, Montréal, HMH, 1968, p. 45.

5) J'ai déjà traité ce thème dans deux pièces de théâtre pour enfants.
Gauthier, Gilles, en coll. avec le Théâtre de la Marmaille. On n'est pas des enfants d'école, Québec-Amérique/Université de Montréal, Centre de diffusion, P.P.M.F. primaire, 1984.

Gauthier, Gilles. "Je suis un ours", adapté de l'album de Muller, J. et Steiner J. Un ours, je suis pourtant un ours, Duculot, 1976, non publié.

6) "Obligé de s'adapter sans cesse à un monde social d'aînés, dont les intérêts et les règles lui restent extérieurs, et à un monde physique qu'il comprend encore mal, l'enfant ne parvient pas comme nous à satisfaire les besoins affectifs et même intellectuels de son moi dans ces adaptations, qui, pour les adultes, sont plus ou moins complètes, mais qui demeurent pour lui d'autant plus inachevées qu'il est plus jeune. Il est donc indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions: tel est le jeu, qui transforme le réel par assimilation plus ou moins pure aux besoins du moi, tandis que l'imitation (lorsqu'elle constitue une fin en soi) est accommodation plus ou moins pure aux modèles extérieurs et que l'intelligence est équilibre entre l'assimilation et l'accommodation." Piaget, Jean et Inhelder, Bärbel. La psychologie de l'enfant, Paris, PUF, 1971, p. 46.

7) "Jusqu'à la fin de la deuxième ou de la troisième année, la séparation du moi et du non-moi demeurant incomplète, l'enfant tend à confondre le subjectif et l'objectif, le rêve et la réalité, le perçu et l'imaginé, les pensées et les choses pensées. Non seulement les enfants et les primitifs croient aux transformations magiques qui se produisent dans les mythes et les contes de fées, mais ils se croient également capables de les accomplir. L'enfant qui joue se transforme à volonté en cheval, en médecin, en voleur ou en locomotive... La causalité magique précède la causalité physique; souhaiter un événement équivaut presque à le susciter; les enfants croient fortement à la toute-puissance de la pensée. A mesure que la pensée se centre sur les symboles verbaux et visuels, elle en fait des instruments d'évocation - de magie verbale et de magie symbolique."
"Nous sommes tous contraints d'abdiquer les pouvoirs tyranniques de l'enfance - y compris les fantaisies primitives de toute-puissance d'où dérive le personnage du Mauvais Magicien - et d'accepter les règles du jeu de la société civilisée." Koestler, Arthur. Le cri d'Archimède, Calmann-Levy, 1965, p. 275 et 242.

8) "...l'individu se trouve toujours placé au sein de cette double postulation: d'une part s'exprimer, connaître et se connaître toujours plus complètement, plus exactement, dans ce qu'il a de plus original et de plus singulier; d'autre part aliéner cette originalité afin de pouvoir communiquer. Mais cet appauvrissement de son expérience l'arrache à sa solitude pour l'enrichir de toute l'expérience du groupe. Ainsi s'institue une dialectique qui va de la personne à la collectivité et de la collectivité à la personne. L'individu, se voulant à la fois toujours plus lui-même et toujours plus intégré, perpétuellement en conflit, vient buter sur les limites de la langue dont il exerce les pouvoirs, dilate les fonctions dans un effort pour toujours mieux dire et plus loin.

C'est dans cet espace au point où l'expérience personnelle vient s'insérer dans l'expérience collective, que la langue s'invente. C'est entre ces deux pôles de la communication et de l'expérience individuelle que jaillit l'étincelle créatrice d'un nouveau langage." Guiraud, Pierre. "Les fonctions secondaires du langage", in Martinet, André (dir.). Le langage, Editions Gallimard, 1968, p. 464.

9) "Si le langage est une force de socialisation et d'uniformisation, il est aussi le plus puissant des facteurs qui contribuent au développement de l'individualité." Sapir, Edward. Linguistique, Paris, Les Editions de Minuit, 1968, p. 44.

10) "Il est nécessaire que l'individu assimile une grande partie du passé culturel de la société, beaucoup de sentiments en vigueur chez les siens, s'il ne veut pas que l'expression de sa subjectivité soit atteinte de stérilité sociale... Quand la personnalité individuelle est devenue assez vigoureuse pour progresser dans la voie que ses propres lumières suffisent à éclairer, non seulement elle peut, mais elle doit se débarrasser des tuteurs qui l'ont assistée dans sa croissance." Sapir, Edward. Anthropologie, Editions de Minuit, 1967, p. 348.

"New social inventions are made by those who suffer from the current conditions, not by those who profit from them", Linton, Ralph. The Cultural Background of Personality, New York, Appleton-Century-Crofts, 1945, p. 23.

DEUXIEME PARTIE

La langue

La langue se présente sous deux formes, la forme orale et la forme écrite. Sous chacune de ces formes, elle peut servir à recevoir essentiellement (écoute, lecture) ou à donner (parole, écriture). Chaque forme de la langue a ses caractéristiques propres, chaque mode d'utilisation (réception, émission) a ses exigences particulières.

La langue orale

L'écoute

La langue vient à l'enfant d'abord sous la forme de bruits, de suites de sons entendus. Ces suites de sons sont produites dans des situations diverses qui se répètent en partie et qui permettent à l'enfant d'associer peu à peu certaines suites à certaines situations, à certains éléments de situations, l'amenant ainsi à découvrir que ces suites sont des "signes" qui se réfèrent à certains éléments de la réalité et qu'on peut utiliser pour diverses fonctions. Cependant, la compréhension des signes précède de loin les capacités d'utilisation adéquate de ces mêmes signes. Grâce à la situation, au contexte, on comprend beaucoup plus qu'on ne peut soi-même exprimer et c'est avec le temps, les nombreux essais et erreurs en situation de parole que l'enfant va se donner un vocabulaire actif, une grammaire des phrases de plus en plus riche et de plus en plus élaborée en même temps qu'une pensée personnelle sur soi, les gens et les choses.(1)

La parole

La parole suit l'écoute et s'élabore peu à peu, en partie par imitation, en partie par re-création, généralisations, essais et erreurs. Ces essais ont lieu face aux exigences directes de la réalité: faim, soif, crainte, et l'enfant tire des enseignements des réactions des gens à qui il s'adresse, des rétroactions reçues. Mais ces essais de parole se font également "pour soi", sous forme de jeux. L'enfant (comme l'adulte) se parle autant, sinon plus, qu'il ne parle aux autres. Il parle aussi souvent à des personnages fictifs (lui-même pouvant être de ceux-là) qu'à sa vraie mère, son vrai père et à toutes les vraies personnes qu'il rencontre. Dans ces situations qu'il peut maîtriser puisque c'est lui-même qui les crée et les transforme à son gré, l'enfant prend confiance en ses capacités de parole et développe celles-ci. Bien avant d'avoir atteint l'âge scolaire, l'enfant a saisi et utilise les pouvoirs essentiels du langage. Pouvoir d'agir par les mots, d'exercer une influence sur autrui; pouvoir de nommer les choses, les idées, les personnes, qui permet de mieux les percevoir, les circonscrire, les "retenir", d'en faire des "objets" sur lesquels la pensée peut alors s'exercer; pouvoir de transformer les choses, d'imaginer, de créer de nouveaux objets, des pensées personnelles en organisant à sa façon les mots et les sens reçus, en en créant de nouveaux au besoin.(2)

La dynamique écoute-parole

L'enfant, comme l'adulte, écoute plus souvent qu'il ne parle. Face aux paroles entendues, il cherche à retrouver ce à quoi il sait déjà donner un sens, et à donner un sens à ce qui n'a jamais été encore entendu, avec l'aide

de toutes les relations qu'il peut établir avec ce qu'il connaît. Ce sens auquel il arrive ainsi, suite à un moment d'écoute, l'enfant peut l'approfondir, le développer, l'évaluer en le comparant plus avant, par réflexion, à ce qu'il sait déjà. Il peut également en jauger la justesse en tentant de s'en servir dans sa parole, en empruntant à son tour les mots de l'interlocuteur, l'amenant à réagir en cas d'erreurs d'interprétation, de malentendus. Mais il se peut aussi que l'enfant, tout en comprenant bien ce qui lui a été dit, en arrive à donner aux mots des autres un sens différent, compte tenu de sa propre expérience des réalités concernées. Les mots ne sont que le reflet de l'expérience vécue et des communications antérieures et leur sens dans les dictionnaires qu'une approximation de ce qu'un grand nombre de personnes leur ont fait dire dans l'histoire humaine.

Au fond, sur un plan dynamique, la langue est un instrument privilégié pour assurer le passage entre les représentations de la réalité que l'histoire humaine a léguées et qui se retrouvent dans les cultures existantes et la représentation de la réalité que l'histoire de chaque individu l'amène à se créer. Par l'écoute, l'enfant tente d'assimiler le point de vue personnel de ceux qui le côtoient (en particulier ses parents) et à travers eux une culture, une vue de l'histoire humaine. Mais l'enfant, comme l'adulte, interprète ces données en fonction de ses propres capacités, de ses propres savoirs, de ses propres sentiments, de ses propres désirs. Et par réflexion, par imagination, il les transforme. Quand vient la parole visant à communiquer, l'enfant montre alors aux autres ce qu'il a saisi de leurs propos, là où il les a interprétés à sa façon. Face aux réactions provoquées, il est appelé à corriger ses interprétations, à s'adapter mieux ou au

contraire à affirmer son propre point de vue sur les choses, à l'expliciter, à tenter d'en montrer la valeur. Telle est selon moi la dynamique fondamentale qui fonde en même temps les fonctions du langage et les processus complémentaires d'individuation (développement de la personnalité) et de socialisation/acculturation via la communication.

La langue écrite

La lecture

Comme l'écoute par rapport à la parole, la lecture précède l'écriture dans le sens du moins où l'enfant, dans une approche misant d'abord sur une acquisition globale d'un vocabulaire visuel, peut rapidement lire plus de textes qu'il n'en peut écrire. Dès qu'il a découvert que des suites de "dessins" enchaînés sont des signes et correspondent à la fois à des suites de sons qu'il connaît et aux réalités auxquelles ces suites de sons se réfèrent, il devient en mesure d'"écouter" désormais avec ses yeux, de se choisir à volonté des interlocuteurs muets d'où il pourra tirer une plus grande connaissance du monde et de la langue. Mais la lecture est une activité plus exigeante que l'écoute en ce sens que tout le processus dépend du lecteur et que la rétroaction est souvent impossible. Avec l'écrit, l'enfant se retrouve dans une situation où le contexte, l'architecture du texte joue un rôle beaucoup plus important qu'à l'oral. Il se trouve dans une situation étrangère où le sens vient d'un balayage visuel de gauche à droite (en français du moins) et où les moyens de vérification de la compréhension ne sont plus, très souvent, que la réflexion et la relecture au besoin. Peu lié à la situation de lecture et le plus souvent même autonome par rapport à elle, le sens devient plus abstrait, plus affaire de relations

entre des concepts que de relations directes avec des réalités concrètes, visibles et palpables. De plus, l'écrit que rencontre l'enfant ne fait aucun effort pour ajuster sa "parole". C'est au lecteur essentiellement à faire l'effort nécessaire pour rejoindre l'auteur et recréer ce qu'il a voulu dire.

L'écrit possède par ailleurs une qualité que l'oral n'a pas en général et qui va aider l'enfant à aborder ce nouveau monde. Cette qualité, c'est la durée, la persistance dans le temps qui permet de lire ce que l'on veut, à la vitesse que l'on veut, quand on le veut, où on le veut, de la façon dont on le veut. Grâce à l'écrit, la langue devient réellement un objet visible, des signes que l'on peut voir, reproduire, manipuler. Avec l'écrit, le travail de réflexion, d'imagination par la langue qui devait jusque-là se faire dans la tête seulement, de mémoire, peut être extériorisé, être fait dans l'espace et le temps, comme les jeux dramatiques, les dessins que l'enfant connaît bien et a souvent utilisés déjà. Avec la lecture, comme avec tous les nouveaux média de masse dont il sera question plus loin, le monde traduit en signes linguistiques auquel l'enfant peut avoir accès prend des proportions gigantesques, sans commune mesure avec celui qu'il a connu auparavant, une culture immense s'offre où l'on peut à la fois se perdre ou se découvrir.(3)

L'écriture

Comme la parole, l'écriture devra s'acquérir par imitation et par expérience, essais et erreurs. Cependant, contrairement à la parole, c'est à l'école que l'écriture est encore de nos jours essentiellement acquise, dans un milieu où les exigences d'écriture ne sont pas

généralement liées directement aux besoins particuliers de l'enfant mais dérivent plutôt des demandes sociales. Dans les écoles, on écrit beaucoup pour montrer que l'on sait diverses notions dans diverses matières, pour apprendre le contenu de divers programmes, s'exercer à diverses techniques et à diverses formes de lettres, de mots, de phrases, de textes.(4) On écrit beaucoup moins pour répondre à un besoin personnel, pour soi, pour chercher à se dire et à se reconnaître dans ses écrits, pour imaginer, expérimenter dans la fiction, en toute sécurité, le monde où on voudrait vivre, pour communiquer plus à fond avec les humains qui nous entourent, plus loin avec ceux que la parole ne peut atteindre. Et pourtant, comme pour la parole, là seulement se trouvent les buts véritables de l'écriture, buts sans lesquels celle-ci ne peut être qu'aliénante. Ecrire pour apprendre: oui. Mais écrire également à sa façon, pour s'exprimer, devenir soi-même, créer. Et écrire pour communiquer, afin que l'on voie si l'on a appris: oui. Mais aussi, pour que chacun voie en quoi chacun est différent, pour que chacun sache ce qui est commun à tous, ce qui est propre à son peuple, à sa classe et ce qui lui est personnel.(5)

La dynamique lecture-écriture

Dans une vie, la plupart des gens auront lu beaucoup plus de mots qu'ils n'en auront écrits. Ils auront rencontré et souvent compris un grand nombre de mots qu'ils n'écriront jamais. Pour une majorité de gens, l'écriture ne sera jamais une activité réellement importante et maîtrisée. Pour la grande majorité des gens, l'écrit sera le fait des autres, de ceux qui savent, de ceux qui sur ce point ont réussi, des "lettrés". Et au même moment, l'écrit sera perçu par cette majorité comme le lieu de la vérité, de la

culture véritable, comme une parole plus valable que leur propre parole, quelque chose de "sacré". Alors que ce qui donne un poids aux écritures, ce n'est que le poids de l'encre sur la feuille permettant aux mots de certains de voyager d'un oeil à l'autre à travers le temps.

Etant donné l'importance de l'écrit pour nommer, créer, communiquer et influencer, il est souhaitable que l'enfant puisse le plus tôt possible confier lui aussi, et ce, quel que soit son origine, sa parole à la feuille blanche. Et je dis bien parole car dans un premier temps tout ce que l'enfant (surtout celui de milieu où l'écrit est peu présent) sera en mesure de faire, sera de mettre sur papier ce qu'il sait dire, comme il sait le dire. Et je dis bien parole parce que je crois souhaitable que l'enfant se reconnaisse dans les mots écrits qu'il aura d'abord dictés, retrouve le plus possible ses propres mots ou du moins la forme écrite correcte la plus proche de ceux-ci. Certes il existe un écart important entre langue orale et langue écrite. Certes la situation d'écriture n'est pas situation de parole et l'enfant devra faire la différence. Mais dans un premier temps, il convient de donner à sa parole, telle que sa vie l'a faite jusque là, droit de cité dans l'écrit de telle sorte qu'elle aussi soit magnifiée à ses yeux, socialisée, intégrée à ce qui tient lieu de culture véritable. Quand l'enfant essaie lui-même d'écrire ses mots, il ne peut respecter à la fois les codes orthographiques, grammaticaux et sa propre pensée. Il écrit "aux sons", comme il peut, et cela est, dans une perspective d'apprentissage, inévitable. Mais il importe que ce même enfant voit également certains de ses textes bien écrits, imprimés même, afin de pouvoir accorder à sa parole le même crédit que celui que la majorité est portée à accorder au vrai livre.

Notre société exige par ailleurs de celui qui désire que ses écrits soient bien reçus, qui souhaite réussir ses études et avoir accès plus facilement à un certain niveau économique et social, une maîtrise assez poussée des codes orthographiques et grammaticaux. Or, ce type de connaissances directement reliées à une certaine conception de la langue et de la bonne société est relativement arbitraire et ne découle pas automatiquement de l'efficacité qu'une personne peut avoir dans l'expression et la communication de sa pensée à travers l'outil linguistique. L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire sont des apprentissages spécifiques, qui ne peuvent se développer que partiellement et laborieusement à travers des expériences variées d'utilisation de l'écrit et qui appellent un support plus important pour être maîtrisés. On est loin, à l'heure actuelle, d'être en mesure de définir clairement les formes que doit prendre ce support et les théoriciens et formateurs aussi bien que les enseignants hésitent sur la valeur respective de l'exercice, du raisonnement (lié ou non à une situation), de la mémorisation même comme modes d'apprentissage.(6) Une chose est certaine cependant: la société met encore aujourd'hui une emphase très grande sur la maîtrise de ces aspects de la langue et les capacités linguistiques des enfants sont encore très souvent évaluées largement en fonction de ces aspects.

La dynamique oral/écrit

L'enfant écoute et parle avant de lire et d'écrire et l'apprentissage de l'écrit est favorisé si on lui permet de miser sur ses habiletés verbales à l'oral pour apprendre à lire et écrire. Il sera plus facile par exemple

d'apprendre à lire au début des textes où les mots et les sens sont déjà connus à l'oral. Une lecture vraie sera encore plus favorisée si ces textes sont décodés en situation, en réponse à un intérêt comme au moment de l'apprentissage de l'oral, une telle approche permettant à l'enfant de saisir à quoi sert la lecture, ses fonctions. Et la lecture sera encore favorisée si elle est appuyée dans un premier temps par l'oral, la discussion, l'échange avec les autres, la rétroaction. On a vu que le lecteur est en général seul avec le texte et ne peut que se donner lui-même, par réflexion, relecture, une certaine distance face au texte. Au moment où il apprend à lire, l'enfant a encore grandement besoin de la réaction des autres à ce qu'il a lu pour confronter son interprétation des signes écrits, l'évaluer, l'ajuster ou la défendre au besoin.

La lecture est encore reliée à l'écoute et à la parole d'une autre façon. Les textes écrits n'adoptent pas en général les structures des échanges oraux quotidiens. Cependant on peut, là encore, aider l'enfant à aborder la lecture en lui présentant de prime abord des textes où les structures sont proches de celles qu'il connaît. L'oral de tous les jours se traduit essentiellement sous forme de dialogues, intégrant souvent des récits personnels, plus rarement des descriptions. Dialogues, récits seront donc des formes de textes à privilégier dans un premier temps.

On a souvent noté l'importance de raconter des histoires aux enfants et l'intérêt que ceux-ci y accordent. L'histoire est chère à l'enfant pour bien des raisons. Elle se présente dans le temps, généralement selon un ordre chronologique plus facile à suivre que l'ordre logique que l'enfant rencontrera plus tard dans les textes plus abstraits. Elle fait appel à l'identification à des

personnages, au jeu symbolique que l'enfant pratique dès son plus jeune âge et dont on a mentionné l'importance pour le développement. Elle fait largement appel au dialogue, forme connue de l'enfant. Et tout en s'appuyant sur ce que l'enfant connaît déjà, les histoires lui offrent et lui font connaître le plus souvent inconsciemment, en toute sécurité et sans pression, des mots, des structures, des sens, des valeurs nouvelles pour lui qui s'intégreront d'autant plus profondément qu'ils se présentent au même moment à l'esprit et au coeur.(7)

J'ai déjà mentionné les rapports étroits qu'on retrouve entre la parole et les débuts de l'écriture et des recherches récentes montrent que l'enfant jusqu'à huit ou neuf ans se dicte littéralement ce qu'il écrit.(8) L'écriture est donc, dans ses premières manifestations, de la parole transcrite et là encore, on ne peut qu'être sensible aux avantages de favoriser l'écriture de textes faisant appel naturellement à des structures proches des structures orales (dialogues, récits personnels et imaginaires, journal personnel...). On notera que ces types de textes ne sont pas des textes orientés d'abord vers la communication mais plutôt des textes où l'enfant exprimera directement ou par le biais de l'imaginaire, de personnages, son propre vécu. Cependant, il importe pour le développement de l'écriture comme de la lecture, que l'enfant soit mis en présence de réactions orales face à ces textes, de commentaires, de discussions. Par là, l'enfant sera en mesure de prendre conscience peu à peu de l'efficacité de son écrit, des écarts qui pourront souvent exister entre ce qu'il aura voulu dire et ce que les autres auront compris. Et ainsi, peu à peu, sera-t-il amené à percevoir les exigences propres de la communication. Il faut souvent en effet tenir compte des façons de dire, de voir,

de penser des autres pour que sa propre expression puisse être correctement entendue.

Un tel cheminement préparera donc l'enfant à l'écriture axée plus directement sur la communication (correspondance, textes incitatifs) où la prise en compte du lecteur visé joue un rôle primordial. La recherche, la lecture, l'analyse, la discussion de textes d'information et de textes littéraires amènera par ailleurs l'enfant à saisir petit à petit les caractéristiques particulières de ceux-ci et à tenter dans certains de ses écrits, de tenir compte de ces caractéristiques. Cependant les écrits scientifiques et artistiques sont des produits culturels qui ne sont pas nécessairement facilement accessibles et qui exigent souvent pour être interprétés et créés des capacités mentales et un savoir que l'enfant n'acquiert qu'avec le temps et l'expérience.(9)

Le développement écrit peut encore être mis en relation avec celui de l'oral en ce qui a trait à l'utilisation du jeu. On sait qu'une part importante de l'acquisition de la langue à l'oral se fait à travers le jeu, avec les sons, les mots, les phrases. De la même façon, on pourra naturellement développer ses habiletés en écriture en étant encouragé à jouer avec les mots, les phrases autant pour en explorer la logique, la "valeur de vérité" que la "valeur de beauté", l'effet esthétique lié aux formes, à leurs agencements, aux rythmes, aux sonorités. A travers le jeu, c'est une autre voie vers la science et l'art qui est ouverte, une voie extrêmement importante parce que axée cette fois sur ce qui est à venir plus que sur la transmission de données culturelles déjà acquises par les humains.(10)

La langue et le geste

Piaget a montré l'importance du geste, de l'action pour la mise en place des schèmes de base de l'intelligence(11) et on a souligné déjà à quelques reprises la place du jeu symbolique dans le développement linguistique et personnel. Cependant, la compartimentation des matières que l'on trouve à l'école et l'importance qu'on accorde de nos jours à la connaissance verbale, livresque ont peut-être fait en sorte que l'on a négligé (et que l'on néglige encore) le rôle du geste dans le développement de l'enfant.

C'est grâce à ses gestes, ses opérations concrètes sur les objets qui l'entourent et les effets de ces actions que l'enfant se donne peu à peu une théorie du monde, des autres et de lui-même. C'est à travers les réactions de son entourage à ses actions qu'il dégage petit à petit le sens et les fonctions de celles-ci.(12) Et pendant toute la période qui précède son entrée à l'école, actions physiques et actions verbales sont souvent étroitement associées, l'une venant compléter l'autre, le geste qui dominait dans un premier temps continuant à soutenir la parole. Certes, à mesure que la parole s'intériorise, à mesure que les gestes, les actions peuvent être expérimentés de l'intérieur, symboliquement, la place du geste extérieur va changer, mais cette évolution est lente et l'enfant a longtemps besoin d'expérimenter concrètement pour comprendre, de s'exprimer avec mots et gestes pour être compris.

On sait la place que tient chez l'enfant d'âge préscolaire le jeu symbolique, seul ou avec d'autres, jeu où actions et langue sont conjugées en un tout indissociable. Et l'on peut s'étonner de voir ce mode naturel de découverte

de la réalité aussi peu exploité dans le développement scolaire. A la maternelle, on ose encore laisser les enfants s'amuser à ce genre d'activités mais par la suite, la langue devient une réalité beaucoup trop sérieuse pour être apprise de cette façon. C'est à l'art dramatique, lorsqu'on y fait appel, qu'appartient désormais la relation mots-gestes, le français se consacrant pour sa part essentiellement aux mots.(13) Par ailleurs, la parole accompagnant l'action, l'expérimentation sur les objets, sur la réalité physique devient dans le contexte scolaire, l'objet des sciences, le français étant forcé, s'il désire être étudié en relation avec des gestes concrets, de s'inventer de toute pièce des mises en situation liées à des "textes incitatifs".

En tant que matière scolaire, le français, sauf pour ce qui est de la littérature, n'a pas à fournir lui-même ses thèmes d'écoute ou de parole, de lecture ou d'écriture. Toutes les autres matières font naturellement appel à la langue pour être présentées, discutées, analysées, expérimentées et en ce sens, on ne peut que souhaiter dans l'enseignement une approche plus intégrée où la langue serait vue avec le geste, l'image, comme l'un des outils de base de l'acquisition de toute matière, pouvant être développée en bonne partie à même les démarches d'apprentissage de divers contenus jugés nécessaires à l'enfant (sciences, arts, etc.).

La langue et l'image

On parle volontiers de nos jours d'une civilisation de l'image et l'on a parfois même annoncé de façon un peu naïve la mort de l'écrit. On signale souvent dans les journaux et revues que peu de gens sont de grands lecteurs

et bien des enseignants du primaire s'alarment en voyant les enfants limiter leurs lectures aux bandes dessinées. Ce qu'il faut constater de fait, c'est que l'écrit, tout en demeurant l'un des moyens de base de transmission et de transformation de la culture, n'est plus seul et souvent ne se présente plus de la même façon. La radio, la chaîne stéréo, le cinéma et la télévision sont venus se joindre à l'écrit pour proposer aux hommes des connaissances et des valeurs de plus en plus diversifiées. Dans tous ces média, la langue orale joue un rôle essentiel mais un rôle partagé avec les gestes et les images dans le cas du cinéma et de la télévision. En ce sens, on pourrait dire que cinéma et télévision sont plus près de l'approche naturelle de la réalité par l'enfant, en lui permettant de saisir de façon plus globale et plus concrète des situations en jeu, un peu comme dans la vraie vie. De là fort probablement l'intérêt très grand des jeunes pour ces média de même que pour les écrits qui par leur forme se rapprochent de ces média (bandes dessinées...).(14)

Un des grands problèmes posés par des média comme le cinéma et la télévision cependant réside dans le fait que ce sont des média de masse qui fonctionnent "en temps réel" et à sens unique. Cinéma et télévision visent Monsieur-tout-le-monde et proposent sans permettre de réaction directe à leurs propositions. En cela, ils sont très loin de la vie quoditienne, de la démarche de développement que l'enfant a suivi avant leur rencontre. Ils ouvrent des champs énormes sans aider l'enfant à les assimiler, à les intégrer, à les évaluer par une réaction concrète, verbale ou autre. Ils parlent de tout à tous, sans être en mesure d'ajuster, comme le font les adultes qui côtoient l'enfant, ni leur contenu ni leur forme à l'interlocuteur. Plus concrets que l'écrit, ils laissent

cependant encore plus à lui-même le spectateur que le lecteur, le spectateur ne pouvant aussi facilement que celui qui lit, revenir en arrière, revoir ce qu'il a vu, y réfléchir.(15)

La dynamique langue, gestes, images

On peut voir, par ces faits, l'importance d'assurer dans la société, à la maison comme à l'école, une intégration réelle de ces média par des retours oraux, écrits, gestuels, des discussions de leur mode d'action et de leur contenu. Celui qui enseigne le français ne peut, de nos jours, agir comme si les média de masse n'existaient pas. Les mots, les structures, les connaissances, les valeurs de l'enfant sont touchés par ces moyens et l'enfant doit en connaître à la fois la puissance et les limites.

D'autres média existent, qui permettent (ou vont bientôt le faire) une interaction plus grande. Avec le magnétophone, l'enfant peut se faire entendre et s'écouter; avec le magnétoscope (qui n'est malheureusement à l'heure actuelle qu'un prolongement du cinéma et de la télévision), il pourra de plus en plus faire voir et surtout peut-être observer, s'observer. L'ordinateur enfin représente une toute nouvelle dimension à l'approche de la réalité, ses capacités lui permettant d'allier langue, images, mouvements, de donner prise aussi bien à la réception de données qu'à une action sur celles-ci et à la création de données nouvelles. Certes l'ordinateur n'est encore très souvent aujourd'hui qu'une télévision sophistiquée, qu'un professeur au fond, très directif, qui ne laisse qu'en surface plus de place à l'enfant mais le temps est déjà venu dans certains domaines d'une interaction véritable avec la machine, de programmes suffisamment souples et puissants

pour aider non seulement à apprendre plus, mieux et plus facilement à travers simulations, essais et erreurs mais à faire ses propres créations, à les transmettre et à en connaître les effets.(16)

Notes

1) Voir Moreau, M.L. et Richelle, M., 1981, déjà cité.

Tarrab, Eica. L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral. Centre de diffusion, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1982.

2) Voir Valiquette Josée. Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. Service de recherche et expérimentation pédagogique, M.E.Q., 1979, p. 13-16.

3) Voir Giasson, Jocelyne et Thériault, Jacqueline. Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal, Editions Ville-Marie/P.P.M.F. Laval, 1983.

Foucambert, Jean. La manière d'être lecteur. O.C.D.L. - Sermap, 1976.

4) Voir Florio, Susan et Clark, Christopher M. "The Functions of Writing in an Elementary Classroom", Research in the Teaching of English, vol. 16, no 2, 1982.

Dyson, Anne H. "Learning to Write/Learning to Do School: Emergent Writer's Interpretations of School Literacy Tasks", Research in the Teaching of English, vol. 18, no 3, 1984.

5) Voir Graves, Donald. Writing: Teachers and Children at Work. Exeter, Heinemann Educational Books, 1983.

Clay, Marie M. "Getting a Theory of Writing", in Kroll, Barry M. et Wells, Gordon (ed.). Explorations in the Development of Writing. John Wiley & Sons Ltd, 1983.

Smith, Frank. Writing and the Writer. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Du côté français, on pourra consulter également:
Charmeux Eveline. L'écriture à l'école. Paris, CEDIC, 1983.

Guibbert, Pierre et Verdelhan, Michel. Ecrire et rédiger à l'école. Paris, Editions ESF, 1980.

6) Voir "Orthographe(s)", Pratiques, no 46, juin 1985.

7) Voir Bettelheim, Bruno. Psychanalyse des contes de fées. Paris, Robert Laffond, 1976.

Fromm, Eric. Le langage oublié. Paris, Payot, 1980.

8) Voir Bereiter, Carl. "Development in Writing", in Gregg L. W. et Steinberg, E.R. (ed.). Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

9) Voir Kroll, B.M. et Vann R.J. (ed.). Exploring Speaking-Writing Relationships. Urbana, National Council of Teachers of English, 1981.

Bereiter, C. et Scardamalia, M. "From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process", in Glaser, Robert (ed.). Advances in Instructional Psychology, vol. 2, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

10) "Le jeu a pour effet d'attirer l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels intervient la communication." Bruner, Jérôme S. "De la communication au langage. Perspective psychologique", in Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, Paris, PUF, 1983, p. 223.

"...la recherche difficile d'une manière de lire, de consommer, d'écrire et de vivre le langage de telle sorte que l'imagination s'enrichisse des ressources innombrables de la culture, mais dans la perspective d'un primat de l'activité créatrice du sujet imaginant." Duborgel, Bruno. Imaginaire et pédagogie. Le sourire qui mord, 1983, p. 431.

11) Piaget, Jean. La psychologie de l'intelligence. Paris, Armand Colin, 1947.

12) Voir Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Traduit et adapté par Alain Vézina, Montréal, Les Editions HRW, 1979.

13) Programme d'études, Primaire, Art. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1981, pp.15-39.

Programme d'étude. Primaire. Français. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1979.

Voir Gauthier, Gilles. "Art dramatique et français: deux programmes complémentaires", Québec français, no 44, décembre 1981.

Gauthier, Gilles. "Les voies de la création dramatique au primaire", Liaisons, vol. 8, no 3, mars 1984.

14) "Dans nos populations, un individu sur mille, peut-être, est accessible aux démonstrations de la réflexion; les autres ne réagissent qu'à la force suggestive émanant des représentations imagées." Jung, Carl G., Un mythe moderne. Paris, Gallimard, 1963, p. 98.

15) Voir Mareuil, André. L'enseignement du français à l'ère des média. PUF, 1978.

16) Voir Ordinateur et éducation. Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, Les Cahiers de l'A.C.F.A.S. no. 29, 1985.

Chevrier, Jacques, Boulet, Albert et Bégin, Jean. "Le traitement de texte", in Ordinateur, outil d'apprentissage. Les cahiers d'enseignement et de recherche en technologie éducative, Série A: Les applications pédagogiques de l'ordinateur, no 3, Production: Formapec, Université du Québec à Hull, 1985.

Daiute, Colette. Writing and Computers. Harvard University, Addison-Wesley Publishing, 1985.

TROISIEME PARTIE

Les fonctions du langage

Le langage, déclencheur d'actions

L'enfant découvre le réel à travers ses actions et les réactions qu'elles provoquent. C'est ainsi qu'il va rapidement découvrir que certains ensembles de sons (ex: ma ma) répétés dans certaines circonstances (ex: quand la mère est présente) déclenchent certaines réactions ou certains gestes (ex: attention, sourire, caresses...). C'est là une fonction primordiale du langage. Les mots sont des actions qui jouent directement sur le comportement des autres personnes, qui permettent des interactions. Avec un mot, on peut faire sourire, on peut provoquer des éclats de joie, on peut amener l'autre à répondre, à prononcer à son tour des mots, on peut également, et c'est là extrêmement important, agir à distance, comme avec les pleurs ou les cris. Un mot pourra bientôt suffire à l'enfant pour faire venir sa mère, pour contrôler jusqu'à un certain point ses allées et venues. Le langage rend capable d'agir sur l'attention et les actions des autres.

Mais une fois ce pouvoir découvert, il ne faudra pas beaucoup de temps à l'enfant pour se rendre compte qu'agir sur les autres, ce peut être aussi facilement agir sur les objets par l'intermédiaire des autres. Un mot comme "lo lo" a le pouvoir d'étancher la soif puisqu'il peut provoquer l'empressement de la mère à apporter le précieux liquide. Avec le langage, c'est donc un pouvoir extrêmement grand d'agir sur la réalité qui est découvert.

Avec le temps, à mesure que la langue de l'enfant se développe et peut mettre à profit un vocabulaire et une syntaxe plus élaborés, dans la mesure également où l'enfant constate par ses expériences quels sont les mots, les expressions qui agissent et quels sont ceux qu'il ne faut pas dire dans telle ou telle circonstance, celui-ci devient plus habile dans sa façon d'influencer le comportement d'autrui, passant, par exemple, de la demande directe au sous-entendu, de la crise pour avoir un jouet aux mots doux visant le même objectif.

Avec l'entrée à l'école et l'apprentissage de l'écrit, c'est à de nouvelles formes de demandes que l'enfant aura à faire face, plus formelles, plus abstraites comme les consignes des manuels, des examens, à des demandes qui exigent la plupart du temps peu de gestes concrets mais surtout des opérations sur une réalité absente, conceptuelle. A travers l'écriture, l'enfant découvrira également des formes conventionnelles de demandes (ex: lettres, affiches...) qui doivent répondre à des normes précises, à des critères plus nombreux. Il pourra devenir conscient enfin de ce qui fait que l'on peut agir sur autrui de façon très indirecte, de ce qui fait que tel argument, telle façon de présenter les choses convainc tel auditeur, tel lecteur alors qu'une façon autre, plus directe par exemple et efficace dans d'autres situations, ne convient plus.(1)

A travers ses expériences d'action sur autrui via le langage et l'examen des résultat obtenus, l'enfant va raffiner sa maîtrise de cette fonction qui peut permettre, à la limite, de faire agir en jouant autant sur les pulsions primaires et sur les désirs inconscients de l'autre que sur sa compréhension consciente de ce qui lui est demandé. D'où

la religion et ses commandements, la morale et ses préceptes, la politique et ses règlements, la justice et ses lois qui sont des manifestations sociales visant à orienter l'utilisation de cette fonction dans le sens du bien de la collectivité.

Le langage, support d'un monde logique (objectif, impersonnel, de concepts)

En même temps que le jeune enfant associe certains ensembles de sons à des actions sur les autres et des réactions de leur part, il donne par le fait même un certain sens pratique à ces ensembles de sons. Ce sens va être dissocié petit à petit de l'action à laquelle il était d'abord lié et être accolé à des personnes ou des objets en soi, abstraits de la situation, permanents en quelque sorte. Les ensembles de sons vont ainsi devenir des noms objectifs de réalités, noms qui vont permettre par la suite de jouer avec les choses en leur absence, de les organiser, de construire finalement dans sa tête un modèle abstrait, une grille du réel.

L'enfant n'invente pas le nom des choses ni le sens qu'il associe à ce nom. La communauté linguistique et culturelle où il évolue lui fournit directement ou de façon indirecte une large part de ce à quoi se réfèrent les mots rencontrés, une large part de sa conception du monde. Plus la tradition est puissante dans cette société, plus cette conception pré-établie aura de poids dans le développement des sens attribués aux mots par l'enfant.(2) Au sein même de la communauté humaine prise dans son ensemble, il existe de plus une communauté qui s'ingénie à objectiver le réel, à donner aux mots des sens précis. Il s'agit de la communauté scientifique qui, à notre époque, édicte largement ce qui

est vrai ou faux, ce qui est certitudes, ce qui est hypothèses et ce qui n'est que fantaisies ou rêves sans liens avec la réalité qui puissent être prouvés par la méthode scientifique.

Par abstraction des situations vécues, par généralisation, l'enfant découvre donc une langue qui va l'aider puissamment à assimiler une culture, à élaborer un modèle du monde, commun pour une large part avec le modèle de ceux qui l'entourent. Très rapidement en effet, la mère, la famille insistent pour que l'enfant use du mot juste, correspondant à la réalité, l'école prenant en ce sens la relève et accentuant encore ce type d'exigence. A l'école, un ensemble de connaissances sont présentées à l'enfant comme vraies, à apprendre et face à celles-ci, il n'existe qu'une bonne réponse. Pour aider à la transmission la plus intégrale possible de ses acquis, la société, pour la science tout comme pour la religion ou la justice en ce qui concerne les actions, établit des normes intellectuelles à respecter, des programmes à couvrir, des objectifs dont une évaluation normative vient sanctionner l'atteinte.

Le langage, à l'origine d'un monde linguistique (de normes formelles)

Les humains ont depuis fort longtemps accordé au langage, au Verbe un caractère sacré, exigeant soumission et respect. Ce faisant, ils lui ont permis de remplir un rôle d'outil de transmission de la culture entre les générations. C'est ainsi que l'Iliade, l'Odyssée, les Saintes Ecritures ont pu franchir les siècles et continuer à parler aux humains de notre temps. Ce respect du langage, de la "lettre" s'est étendu cependant avec l'imprimerie à tout ce qui est écrit, des normes de plus en plus précises venant

régir la représentation des mots, des phrases, des textes. Orthographe, grammaire, genres littéraires sont ainsi devenus un monde en soi, avec sa correction et ses fautes, ses règles et ses sanctions. S'il est évident que sur le plan de la communication, de la transmission des idées à travers la lecture par exemple, ces normes formelles jouent un rôle important et ont permis un accès aux textes élargi et beaucoup plus facile, il demeure cependant que sur le plan de l'écriture, de l'apprentissage, de l'expression, elles posent aux humains des problèmes sérieux.

Jusqu'à quel point en effet faut-il exiger le respect de ces normes de l'enfant qui s'initie à l'expression à travers la langue écrite?(3) Et si on assouplit ces exigences, jusqu'à quel point l'apprentissage de ces normes sera-t-il rendu plus difficile par la suite, voire même improbable? A toutes les décennies, on diagnostique à travers le monde une crise de l'orthographe, de l'expression écrite. A toutes les décennies, on se jure de trouver des façons de résoudre la crise, de donner à la majorité les moyens de maîtriser réellement cet aspect normatif, systématique de la langue, qui fait problème. Et aujourd'hui encore, on continue partout à chercher la solution, celle qui mènera l'ensemble à une expression écrite correcte tout en ménageant l'esprit de ce qui est dit, le sens visé qui est au fond ce qui importe le plus.

Le langage, support d'un monde "ana-logique" (fictif, de figures, de personnages)

La science ne peut couvrir tous les aspects de la vie et bien des domaines lui échappent encore. Or l'homme a besoin d'un certain sentiment de sécurité, de maîtrise du réel pour se sentir bien et aller de l'avant. Pour

atteindre à ce sentiment, pour combler les brèches laissées dans la connaissance du monde par l'approche conceptuelle, scientifique, il continue de faire appel à un mode de pensée plus global, moins linéaire, basé de façon plus étroite sur l'image des choses, des personnes et sur les ressemblances qu'on peut y trouver. À côté des descriptions exactes de la réalité, des définitions, des explications, des preuves scientifiques, toute culture véhicule des histoires imaginaires, faites de réalités ayant une ressemblance plus ou moins étroite avec le monde humain connu et reconnu. Ces histoires traduisent pour une large part les rêves que les humains entretiennent pour l'avenir, mettent en scène souvent des personnages "mytho-logiques", tout puissants, omniscients, capables de venir à bout des problèmes que les humains ne peuvent résoudre, capables d'apporter à ces problèmes des explications plus ou moins fantaisistes. Ces histoires présentent aussi des humains qui vivent les mêmes problèmes que les vivants, qui souffrent ou rient et auxquels on peut s'identifier, qui permettent de se sentir moins seuls, moins isolés, moins démunis. L'enfant ne puise pas son sens des mots et de la vie, son modèle du monde dans les seules sciences exactes dont la vue est à la fois trop courte, trop précise et d'accès trop difficile. Une large part de son univers est modelé par la fiction qu'on lui raconte, qu'on lui chante, qu'on lui projette sur l'écran, par ce qu'il va lire un peu plus tard et par la fiction que lui-même se crée. On a déjà signalé l'importance du jeu symbolique qui, après s'être traduit par des gestes, des dessins, la langue orale, peut ensuite devenir mots écrits, obtenant par le fait même une plus grande autonomie, une plus grande possibilité de diffusion et de durée.

Même si, comme on le verra plus loin, ces histoires appartiennent souvent à ce que l'on a défini comme le

domaine littéraire, la littérature, elles débordent ce domaine et touchent autant à la religion qu'à tout ce qui n'est pas véritablement science. A côté des connaissances prouvées, des théories acceptées à une époque, il existe en effet toujours tout un ensemble de théories, d'hypothèses qui sont vues comme pseudo-science, mythes, superstitions par les savants. Ces théories, même si elles ne répondent pas aux canons de la science de l'époque, répondent à un besoin de l'homme et ne sont jamais totalement éliminées, même par les plus rigoureuses réformes ou inquisitions. Elles viennent, de fait, compléter le tableau total dont l'homme a besoin pour être en paix, lancer des ponts au-dessus des abîmes que la science ne sait traverser, fournir des calmants aux angoisses provoquées par ce qui demeure encore le mystère, l'inconnu ou ce qui ressemble à l'absurde.(4)

En plus de leur utilité comme réponses temporaires, affectives, ces théories, ces histoires ont également une fin encore plus concrète, liée directement à la réalité logique, "vraie". La pensée analogique est à la base des nouvelles théories scientifiques. C'est de ces pseudo-théories que se sont dégagées peu à peu les sciences que nous reconnaissons aujourd'hui et c'est à travers de pseudo-théories fondées temporairement sur l'analogie, l'identification, l'intuition que les plus grands savants ont fait avancer leur discipline.(5)

Sur le plan du développement individuel, l'analogie joue également un rôle primordial. L'enfant est sensible à certaines ressemblances ou différences entre les choses bien avant d'avoir les concepts correspondants. Il développe son sens et sa maîtrise des mots par jeux, par analogies de formes autant que de contenus, fondées sur des liens

imaginaires et personnels autant que réels et partagés. Toute la vie humaine, quoi que l'on puisse souvent croire, est modelée par l'analogie, les ressemblances établies par l'imagination tout autant que par le raisonnement logique et l'école a négligé jusqu'à maintenant dans son approche cette donnée essentielle.

Le langage, support d'un monde sensible (littéraire, de résonances)

La langue traduit des images comme des pensées. Et cette traduction, elle la fait à l'aide de formes linguistiques qui elles-mêmes ont une image sonore, visuelle, qui peut agir et agit, de fait, sur l'humain qui les reçoit.(6) Pour traduire ses idées, ses intuitions sur les choses, l'humain fait appel à la langue non seulement comme outil mais comme matériau pourrait-on dire, comme matière première livrant par la structure même qu'elle possède ou qu'on lui donne une part du message visé. Toute l'idée de littérature vient de là. Les sons, les lettres, les mots, les phrases, les paragraphes peuvent avoir un rythme, une forme qui créent chez l'autre des résonances, qui correspondent à quelques longueurs d'ondes intérieures. Ils peuvent être agencés de telle façon que leurs figures séduisent, aident à provoquer l'adhésion. Un bon texte est souvent celui où l'harmonie existe entre ce que l'on a voulu dire et la façon de le dire, un beau texte également.

L'enfant est très tôt sensible à certaines caractéristiques de la langue directement perceptibles par les sens. Tout jeune, il retient par exemple l'intonation, le rythme des phrases parlées avant même d'avoir quelque idée de ce qui constitue une phrase ou un mot. L'aspect directement perceptible de la langue joue dans son

utilisation efficace un rôle de base et c'est également à travers des jeux formels que l'enfant va découvrir les phonèmes de sa langue parmi une multitude de sons, qu'il va explorer, dans sa tête ou à haute voix, les modes de formation des mots, des phrases, des dialogues, des histoires.

Sur le plan de l'écrit, l'intervention de l'école à cet égard reste ambiguë. Après avoir longtemps fourni des modèles de bons auteurs, des morceaux choisis à imiter, on est passé ensuite à une volonté de libération de la parole de l'enfant, volonté trop souvent fondée, malheureusement, sur l'idée naïve de l'enfant-poète, de l'enfant créateur spontané. L'enfant a appris sa langue par imitation de même que par essais et erreurs. Pour saisir les effets possibles des divers agencements linguistiques, il doit être exposé à des oeuvres susceptibles de produire ces effets chez lui, de lui servir en quelque sorte de modèles. Il doit de même être invité à jouer avec ces modèles, à les transformer, à utiliser à sa façon les figures qu'on y trouve pour traduire ses propres images.(7) L'enfant (comme l'adulte), seul, est malheureux et impuissant. Relié au passé des humains qui l'ont précédé, muni des outils que ces hommes ont su découvrir, instruit de ce qui est connu et de ce qui reste dans l'ombre, l'enfant devient prêt à faire lui-même sa marque, à forger de nouveaux outils, à tracer des sentiers menant peut-être au-delà des frontières actuelles. L'art d'écrire consiste pour une large part à créer un monde neuf avec les mots de tous, rendus uniques par le regard et la maîtrise d'une personne. Et cette maîtrise, qui tient en partie à l'histoire particulière de cette même personne et à son hérédité, à ses talents naturels, est largement fondée également sur les apprentissages que ses milieux de vie ont favorisés.

Le langage, support d'un monde "psycho-logique" (subjectif, personnel)

J'ai déjà, dans la première partie de cet essai, situé le langage en rapport avec le développement psychologique et je ne ferai qu'ajouter ici quelques précisions. On a depuis fort longtemps fait ressortir les liens qui paraissent exister entre la personnalité d'un individu et sa constitution biologique et diverses typologies des humains ont été proposées. On a également plus récemment montré l'influence de la structure sociale existante sur la personnalité-type recherchée à une époque donnée et j'ai mentionné à ce propos le rôle du langage dans la mise en place de ce cadre de référence par rapport auquel chaque individu cherche, consciemment ou non, à se définir.

L'aspect sur lequel j'aimerais insister plus à ce point est le rôle du langage dans le développement d'une personnalité propre se situant à une certaine distance de l'image idéale renforcée par le milieu. L'enfant qui acquiert le langage ne saisit pas d'emblée les sens, les valeurs que la communauté dont il participe essaie de lui transmettre par l'intermédiaire des formes linguistiques. Il doit construire, par approximations, ces sens, ces valeurs à partir de son vécu. Or à ce niveau, le sensible, l'affectif, l'intuitif précèdent le rationnel: les sens, les valeurs donnés aux mots reçus par l'enfant sont toujours étroitement liés aux sensations, aux sentiments ressentis au moment de l'acquisition, aux analogies faites à ce moment. De plus, compte tenu de son développement cognitif qui est progressif et s'étend sur une longue période, le découpage du réel créé par l'enfant a

longtemps (et aura toujours pour plusieurs secteurs de la réalité) assez peu à voir avec celui de ses éducateurs. Au même moment où l'enfant apprend les sens des mots et les valeurs véhiculées par sa culture, il donne à ces mots et à ces valeurs, à travers son cheminement cognitif et affectif personnel, des "couleurs" qui lui propres, qui correspondent à son monde intérieur et constituent un des fondements de son "moi". Ces façons personnelles de voir les choses s'élaborent en bonne partie à travers la réflexion, un dialogue constant avec lui-même mais aussi, nécessairement, par un dialogue avec autrui qui va permettre d'exprimer à l'extérieur ce monde personnel, de faire connaître aux autres ce qu'il a de foncièrement différent.

Lors de ces moments d'expression, le risque est grand cependant que les vues personnelles de l'enfant soient mal reçues, qu'on les interprète trop exclusivement, à l'école notamment, en fonction des façons coutumières de penser et de dire et qu'on tente même de les corriger à la lumière des usages communs et de la culture ambiante. Il n'est pas toujours facile en effet de distinguer dans les discours de l'enfant les divergences liées à son manque de connaissance et de maîtrise du langage de celles qui sont la marque d'une personnalité en train de se faire et qui cherche à se manifester. En traitant les tentatives d'expression personnelle de l'enfant avec la même grille que ses tentatives de communication plus pragmatique ou plus objective, on risque, sans le vouloir souvent, de nuire jusqu'à un certain point au développement chez l'enfant de cette fonction du langage qui lui sert à dire son monde intérieur et par là, à le mieux connaître, à le faire connaître et à le développer.

L'enfant, qui ne sait pas encore trop qui il est et qui n'a pas encore confiance en ses capacités, a besoin d'être écouté avec une oreille tolérante et attentive. Il a besoin de savoir si ce qu'il tente d'exprimer de ce qu'il vit, de ce qu'il ressent, est compris, ressenti par les autres, pour aller plus loin dans sa connaissance de soi, pour ajuster au besoin sa façon de se dire. L'enfant ne peut devenir lui-même sans exprimer d'une façon ou l'autre ce qui lui est personnel. La langue commune est l'un des principaux instruments d'expression des humains. Mais comme la langue commune est aussi l'un des outils les plus efficaces de socialisation, d'acculturation, il peut arriver que, par habitude ou par manque d'attention à la fonction expressive du langage, l'on oublie d'entendre les messages uniques, personnels qui cherchent à s'exprimer à travers les mots de tous, à partir des valeurs partagées.

Il n'est pas facile de comprendre les autres dans ce qu'ils ont de fondamentalement différent de soi. Il est encore plus difficile de ne pas confondre les expressions naïves des enfants avec des "erreurs" d'un point de vue adulte, d'entendre adéquatement un enfant qui cherche à traduire à travers un instrument qu'il est loin de maîtriser, quelque chose qui est à se faire et qui n'est pas clair même pour lui. La voie qui paraît la plus sûre pour l'adulte dans les circonstances est fort probablement une attitude d'ouverture, d'aide à l'expression plutôt qu'une intervention trop directe sur le fond ou la forme, qui risque de briser ou d'empêcher de croître ce qui osait à peine se manifester.

Le langage, support d'un monde "socio-logique" (interpersonnel, de rôles)

La vie est quotidienne. Elle est faite largement d'échanges entre individus dans des situations que tous vivent et qui donnent aux mots de la langue un certains sens commun. Par leurs fondements biologiques, par le monde physique qu'ils partagent tous jusqu'à un certain point, par les similitudes qui existent sur le plan du développement entre tous les individus, tous les groupes, par les mots de tous les jours qui forment le tissu de base de toute conversation, les humains trouvent dans la langue suffisamment de contenus communs pour pouvoir communiquer généralement, en situations, sans trop de malentendus. Les mondes physiques, personnels se recoupent et le raisonnement, l'intuition viennent combler les écarts qui souvent apparaissent ainsi moins grands qu'ils ne sont en réalité.(9)

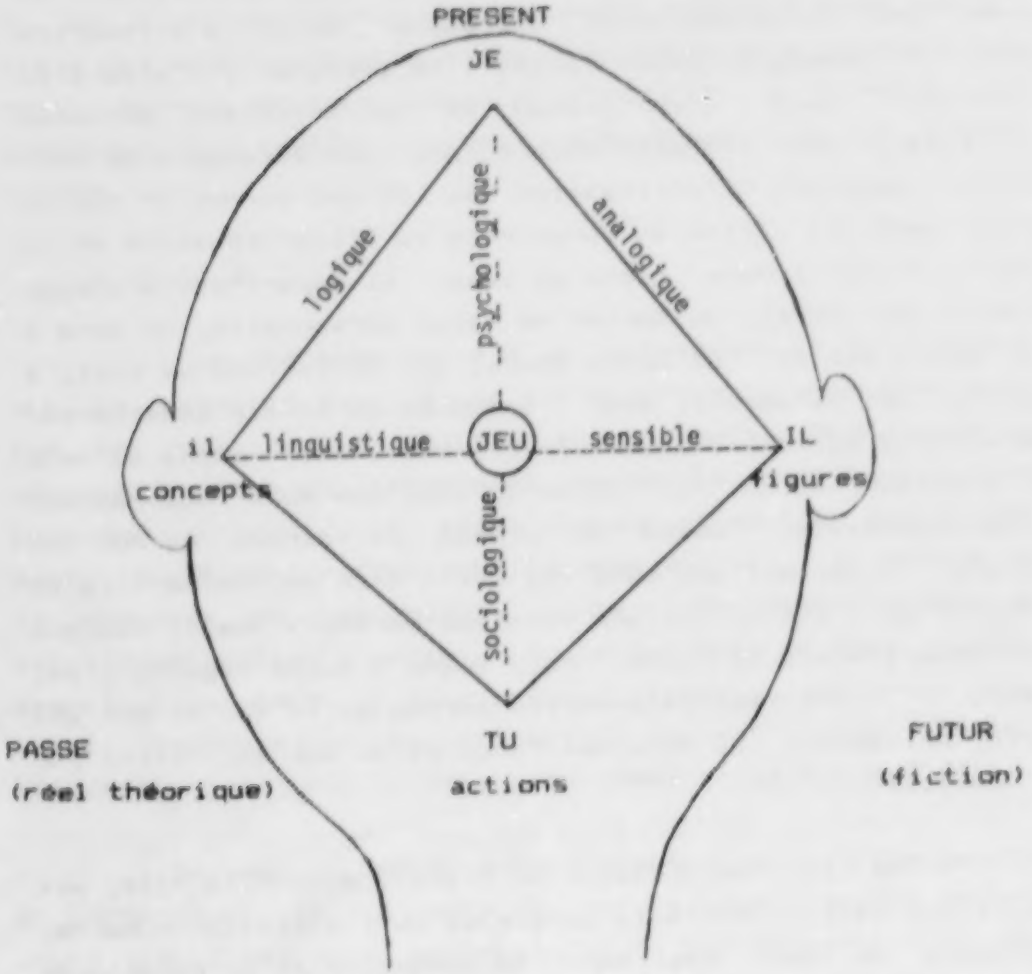
Si toutefois on se retrouve dans des situations moins habituelles, dans un milieu où les connaissances, les intérêts, la vie n'est pas la même, la communication se fait plus difficile. Elle est plus difficile également si l'on aborde des sujets avec le désir de les approfondir un peu plus, si, dans la conversation, interviennent des préoccupations plus personnelles. La difficulté d'une communication réussie s'accroît encore avec l'absence de l'interlocuteur, de la rétroaction comme c'est le cas en lecture et en écriture le plus souvent. Dans tous ces cas, des facteurs s'ajoutent qu'il faut percevoir, dont il faut essayer de tenir compte. Dans les échanges de la vie réelle, ni les données toutes faites de la tradition, ni les points de vue trop personnels ne conviennent tout à fait. Il faut savoir jouer avec les uns et les autres,

s'accommoder souvent d'avoir en gros réussi à s'entendre. Et même cette entente relative exige des interlocuteurs un jeu de rôles, une ouverture permanente à la différence, un essai honnête de se mettre à la place de l'autre pour saisir ce qu'il veut dire ou ce qu'il convient de lui dire pour être compris.

L'enfant réussit assez bien à utiliser spontanément la fonction de communication de la langue en situation orale, lorsque le sujet traité, la situation concrète et la rétroaction de l'interlocuteur l'y aident. Mais l'écrit est pour lui un défi de taille qu'il ne peut relever que très progressivement, au fur et à mesure que son développement cognitif, ses connaissances de l'humain, des formes et des fonctions linguistiques lui permettent de prendre la distance nécessaire, de percevoir les facteurs en jeu, de les traiter dans les délais dont il dispose, de faire finalement des choix de plus en plus appropriés en fonction de ces facteurs.

La dynamique des fonctions du langage

Il est impossible de mettre la vie sur papier et toujours extrêmement difficile d'en montrer de façon convaincante les aspects dynamiques et interactionnels. On peut cependant aller un peu plus loin dans cette direction en ayant recours à des modes de présentation autres que la langue et c'est à partir d'un graphique simple que j'essaierai maintenant de regrouper en une synthèse ce qui vient d'être présenté de façon linéaire.



La relation JE-TU

Le développement humain, comme j'ai tenté de le montrer jusqu'ici, est un développement complexe qui s'appuie largement sur le langage pour se réaliser. Très rapidement chez l'enfant, le jeu des interactions entre lui et ceux qui l'entourent (sa mère principalement) prend en effet appui sur le monde des mots. Au départ, cet appui est direct, extérieur même et l'enfant est essentiellement reflet, écho de ceux qui lui parlent, se désignant d'abord par le nom propre que ses parents lui donnent. Puis, à

travers le jeu des échanges quotidiens, une distance se crée, une différenciation qui amène l'enfant à s'inscrire dans un ensemble plus large, à se désigner à l'aide d'un "pro-nom" mais d'un pronom de la troisième personne (Il-Elle), qui traduit encore une vue étrangère de soi. Enfin, apparaît l'utilisation du JE qui marque un pas de plus dans la prise de conscience de l'individualité et le début d'une longue quête de sens. Il appartient à chaque humain en effet, de donner de façon personnelle, un sens à ce petit mot JE. Et cette quête, qui se confond de fait, à partir de ce moment, avec l'ensemble de la vie consciente, se confond également avec la recherche ininterrompue du sens à attribuer au mot TU. JE et TU sont des mots interreliés, interdépendants. Quand je prends la parole en mon nom propre, c'est moi qui suis JE, qui m'exprime, me définis en faisant de l'autre, TU, une deuxième personne que je désigne et interprète à ma façon. Mais quand l'autre répond, c'est alors lui qui est la première personne, le JE, et moi qui suis maintenant au deuxième rang, celui qui est défini par l'autre.(10)

Ce jeu du dialogue où chacun, à tour de rôle, est celui qui définit est à la base même de l'évolution humaine. Personne ne peut réellement se connaître et se développer seul, sans ce jeu de miroir où les autres me reflètent l'image que je transmets, où ils me permettent d'ajuster les signes extérieurs de ma pensée et de mes sentiments de façon à être mieux compris. Comme on peut le voir sur le graphique, JE-TU sont les deux pôles d'un premier jeu avec la langue qui se déroule essentiellement en situation, dans le présent et qui met en interaction un monde personnel (JE) cherchant à se définir par rapport à un monde humain autre, interpersonnel (TU). Au départ cependant, l'enfant est incapable d'accorder à TU une image différente de la sienne

et ce n'est que par un développement cognitif plus poussé, lié à une expérience plus riche d'échanges et d'interactions qu'il pourra devenir capable d'accorder à l'autre une personnalité réelle, aussi spécifique que la sienne propre.(11)

Le monde du "il"

L'un des apports le plus impressionnant du langage est la capacité qu'il donne à l'humain de transformer quoi que ce soit de la réalité en concepts. Grâce à cette capacité, l'enfant apprend à nommer le monde, aussi bien physique qu'humain, à faire de tout et de tous des objets dont le JE peut parler sous le mode du "il" , en dehors de la présence de ces objets. Toute la connaissance humaine est largement liée à cette capacité qui crée de fait un réel théorique à côté du réel naturel, fondé sur le passé mais ayant tendance à se présenter souvent comme absolu, objectif, comme vrai en dehors du temps et de l'espace.(12)

Ce mode de pensée est représenté sur le côté gauche du graphique, de ce côté du cerveau que l'on dit de nos jours le siège des concepts et du raisonnement.(13) Au début, ce mode de pensée est largement dépendant des situations et des rencontres avec les autres (TU) mais il devient de plus en plus autonome à mesure que l'enfant peut profiter directement, par la télévision, le film, le livre, des connaissances accumulées par les hommes qui l'ont précédé. A partir de ce moment, ce mode de pensée devient d'ailleurs à la fois extrêmement puissant et dangereux, le danger résidant dans la distance possible entre le réel théorique et le réel naturel. Le réel théorique, assimilé par le JE, peut en effet être mis au service du développement personnel, de la communication et de la

coopération avec TU, de la transformation des réalités au bénéfice de l'humain. Mais il peut également être plus ou moins imposé au JE et nuire à son développement, couper l'hurain de la nature et de ceux qui l'entourent, être à l'origine, par un manque de perspective écologique, d'un monde de plus en plus hostile à l'individu et à l'espèce et peu propice à la survie.

Le monde du IL

Il existe, à côté du mode d'approche logique de la réalité, un autre mode d'approche, plus global, plus intuitif qui tente pour sa part de traduire et d'élargir le monde naturel par les images, les figures, les personnages et les histoires. Cette approche est placée à droite dans le graphique, dans cette partie du cerveau où on la situe présentement. Alors que dans l'approche logique, l'enfant est invité pour un temps à faire abstraction de son JE et à prendre une certaine distance par rapport aux situations présentes de façon à en dégager une vue générale, il est appelé, dans l'approche intuitive, à s'identifier aux objets, aux personnes qu'il cherche à connaître et à essayer de vivre à travers eux. Ce jeu d'identification est en réalité une extension du jeu exigé, comme on l'a vu, par la relation JE-TU, l'ensemble des données de la situation devant toutefois en ce cas être imaginées par l'enfant. Il constitue un prolongement du jeu symbolique auquel l'enfant a fait appel avant même l'acquisition du langage.

Comme le mode de pensée logique, la pensée analogique est puissante et peut amener l'être humain au-delà du réel, dans des mondes qui parfois annonceront longtemps à l'avance les réalités à venir. Et comme le mode de pensée logique, la pensée analogique gagne à être

écologique, à demeurer en contact avec la réalité de chacun et à viser le plus possible à la création d'un monde qui soit plus humain pour tous. Il est nécessaire que l'enfant vive par l'imagination des aventures extraordinaires et trouve dans celles-ci les voies de la création et une échappatoire pour ses désirs insatisfaits. Mais il est nécessaire également que ces personnages fictifs, ces histoires hypothétiques le mènent de plus en plus à la rencontre de lui-même et des autres humains qu'il côtoie quotidiennement. On ne peut fuir longtemps hors du réel et la vie se venge sévèrement quand les humains, personnes ou nations, oublient que les surhommes sont faits d'encre et de papier et que les vrais humains sont tous aussi mortels les uns que les autres et tous interdépendants.

Un développement humain harmonieux, dans la perspective esquissée ici, est donc le produit d'un équilibre à maintenir chez l'individu entre la voix du JE et celle du TU, entre la voie logique et la voie analogique, équilibre ne pouvant être favorisé que par une reconnaissance adéquate des diverses fonctions du langage, de leur interaction et de la nécessité d'"y aller", souvent, "par quatre chemins" à la fois.

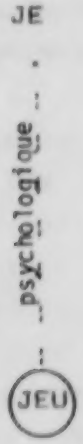
Les chemins du développement humain à travers le langage

Le graphique de la page 63 essaie de présenter une vue d'ensemble des fonctions du langage. En découpant ce graphique, il est possible d'illustrer et de faire encore mieux comprendre, je crois, la dynamique de ces fonctions et leur rôle dans le développement humain.

De JE à JE ou les chemins de l'expression personnelle

Même si le langage vient à l'enfant de l'extérieur, par une interaction avec ses semblables, il peut rapidement être mis à profit pour soi, en dehors des situations d'interactions directes avec les autres. L'enfant peut parler, et plus tard, écrire, pour lui-même, sans souci de l'autre, simplement pour se mieux connaître et mieux objectiver, découvrir, développer ce qu'il sait, pense, ressent, imagine. Cette expression de soi à travers le langage pourra alors, suivant le graphique, se manifester essentiellement à travers trois chemins.

1)

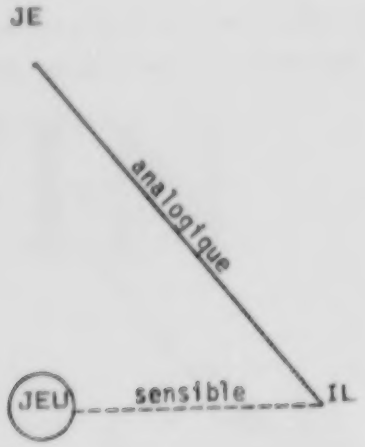


(TU)

S'il emprunte le chemin illustré ci-dessus, l'enfant va s'adresser spontanément à lui-même en utilisant le JE, comme s'il était à la fois JE et TU. Il va se

réfléchir à travers le JEU du langage, qui apparaît au centre du graphique comme une plaque tournante permettant d'aller et venir dans diverses directions selon les besoins. Cette forme d'expression, la plus facile, est celle qui est probablement la plus utilisée par les humains bien que le plus souvent elle ne soit pas manifeste à l'oral. On a tendance à négliger son importance, à l'écrit surtout, et j'insisterai plus loin dans cet ouvrage sur la place qu'elle devrait occuper dans la pédagogie de la langue.

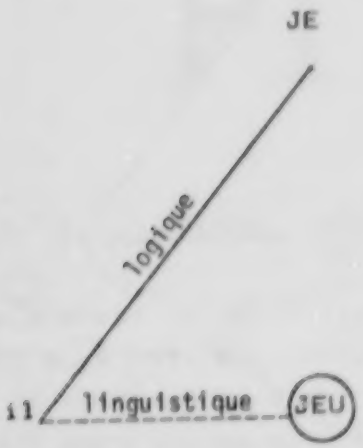
2)



En plus de se réfléchir à travers son propre personnage, l'enfant va souvent le faire à travers des figures imaginaires s'inspirant plus ou moins de personnes rencontrées dans la réalité. Ce second mode d'expression personnelle qu'on pourrait qualifier d'"indirect" prolonge le jeu symbolique et permet d'élargir le monde intérieur. Il pourra ressembler, dans ses manifestations écrites surtout, à la littérature mais il ne doit pas être confondu avec celle-ci. L'enfant qui se crée des histoires ne désire nullement entrer en compétition avec les grands auteurs. Il cherche simplement à se représenter, à se raconter la réalité sur un mode dynamique de façon à avoir éventuellement meilleure prise sur elle. Il est possible

que, ce faisant,l'enfant manifeste et ressente une certaine attirance pour l'aspect sensible des formes linguistiques mais cela ne demeurera alors qu'un plaisir personnel, non axé vers la recherche d'effets possibles auprès d'auditeurs ou de lecteurs éventuels. Il convient donc, surtout au primaire, de tenir compte de cette perspective dans les façons d'aborder la fiction avec les enfants. Les enfants aiment les histoires et ont besoin d'en créer. Ils peuvent être sensibles également à l'impact des formes linguistiques, à leur côté ludique, poétique. Mais créer de la fiction, ce n'est pas, dans un premier temps, pour un enfant faire de la littérature. C'est, tout simplement, exercer et agrandir, de façon gratifiante et autonome, sa propre vie.

3)



Un troisième chemin, traduit dans le graphique ci-dessus, s'offre à l'humain pour se représenter ce qu'il connaît de la réalité. Il s'agit de la voie logique, objective, où le JE essaie de se placer comme à l'extérieur de lui-même et de ce qu'il décrit, comme à un point de vue qui serait valable pour tous parce qu'appuyé sur des faits reconnus et sur un raisonnement logique à partir de ces faits. Cette voie n'est pas facilement accessible à

l'enfant et souvent même à l'adulte. Elle suppose une bonne connaissance de soi qui permette de neutraliser en quelque sorte les apports personnels, une capacité de déterminer ce qui peut être considéré comme un fait établi et de saisir les relations logiques entre les faits. L'apprentissage des mots de la langue, particulièrement de ceux qui possèdent un sens de base précis facilement associable à un référent concret dans la réalité, constitue sûrement pour l'enfant une étape importante dans son accession à cette fonction logique, descriptive du langage. Cependant celle-ci ne pourra se développer véritablement qu'avec le temps, à la faveur de l'accroissement des connaissances et des capacités de raisonnement.

De JE à TU ou les chemins de la communication

Tous les chemins examinés jusqu'à maintenant peuvent être prolongés vers l'autre, le TU et donner ainsi au langage de nouvelles fonctions, définies celles-là, par le souci de JE pour la communication, pour la réception de ses discours par TU. Pourtant, il importe de ne pas confondre ces nouvelles fonctions avec celles que je viens tout juste de décrire. Un enfant ou un adulte peut, à un moment donné, décider de soumettre le produit de sa réflexion, de son expression personnelle à un autre, au test de la communication. La rétroaction reçue pourra alors lui montrer ce qui est accessible à cet autre et ce qui l'est moins. Mais il demeure que dans bien des cas, l'expression peut et doit souvent être d'abord simplement personnelle, faite pour soi. Et en ce sens, seules les fonctions du langage dont je parlerai maintenant résultent directement d'un désir de communication et obligent l'enfant à prendre en compte un TU spécifique avec lequel il cherche à communiquer.

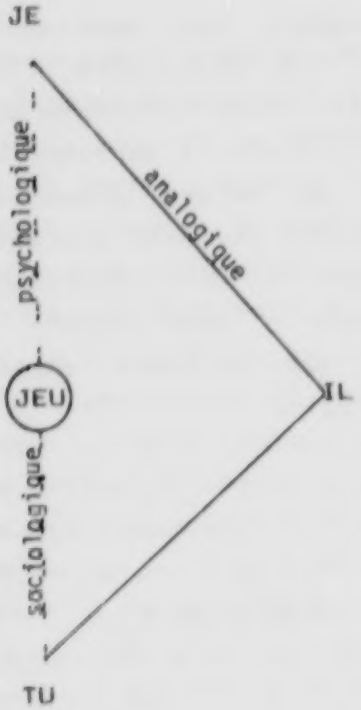
1)

L'une des premières formes de communication de JE avec TU emprunte justement ces deux pronoms dans ses manifestations. Il s'agit en quelque sorte de la forme de base de la communication, où JE cherche à transmettre directement à l'autre ses opinions, ses sentiments, ses désirs. Ceux-ci peuvent alors être traduits à travers des structures de nature affirmative et laisser une assez grande liberté à l'interlocuteur de réagir ou non. Ils peuvent se traduire à travers des structures de nature interrogative et obliger pour ainsi dire l'autre à apporter une réponse verbale. A travers l'utilisation de structures de nature impérative, le discours de JE peut enfin viser à faire agir l'interlocuteur de différentes façons.

A mon avis, il existe de nombreux niveaux dans la communication de même que dans le développement de l'habileté à communiquer. Quand l'enfant essaie d'exprimer, dans un premier temps, ses opinions, sentiments et désirs à

l'autre, il le fait d'abord de son propre point de vue, sans être en mesure de se référer réellement au point de vue de l'interlocuteur. A ce moment, expression et communication se recoupent de fait et l'enfant propose son point de vue comme le seul existant, "commande" aux autres les actions qu'il désire les voir accomplir. Ce n'est qu'à force d'essais, d'écoute, de rétroactions, qu'il se rendra compte des limites de ces premières tentatives directes d'expression-communication et de la nécessité d'y substituer, dans bon nombre de situations, des façons de dire plus subtiles, qui tiennent compte, entre autres, de celui à qui il s'adresse. Même si l'enfant perçoit tôt les signes qui traduisent le statut social de ses interlocuteurs et leurs caractéristiques personnelles, ce n'est qu'assez tard et très progressivement qu'il devient capable de tenir compte, de façon consciente, de ces facteurs dans ses essais de communication.

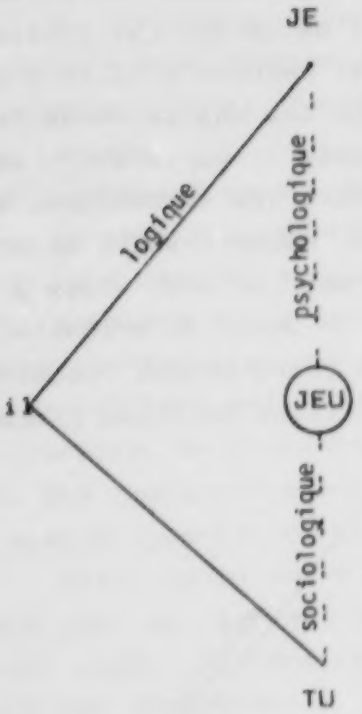
2)



La voie analogique, orientée cette fois vers un interlocuteur peut aider grandement l'enfant dans l'atteinte d'une plus grande subtilité dans ses façons de dire. En empruntant cette voie, l'enfant peut en effet devenir rapidement sensible au fait que l'une des meilleures façons d'intéresser l'autre à ses expériences propres, à ses désirs, à ce qu'il aime ou n'aime pas, est de lui présenter tout cela sous forme d'histoires, vécues par des personnages plus ou moins fictifs, plus ou moins différents de lui.

La narration est un mode de communication indirect, plus global, apparemment plus neutre mais de fait, plus dynamique, plus facile et plus efficace très souvent, que le mode de communication plus direct dont j'ai parlé au point précédent. Pour sonder son être auprès des autres sans risquer trop de réactions négatives, pour prendre le pouls des autres face à ce que l'on croit, ressent, désire, pour exprimer également des sentiments, des désirs dont on n'a pas toujours une conscience claire, il est souvent utile d'emprunter la voie indirecte du récit de fiction. Cette voie invite l'autre à partager des expériences où vécu et rêve peuvent se mêler, permettant à la fois l'expression personnelle et une certaine protection par la distance prise face à ce que l'on est. A travers ses histoires, l'enfant peut se découvrir tout autant qu'il peut découvrir ses auditeurs ou ses lecteurs auxquels, ainsi, peu à peu, il apprend à s'adapter.

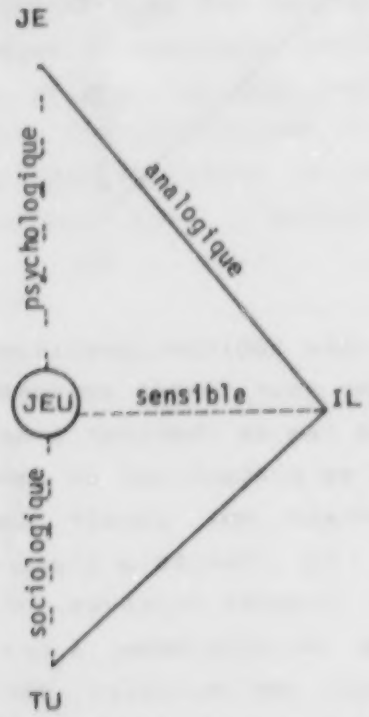
3)



La voie logique constitue une autre voie que le JE peut emprunter pour tenter de communiquer avec l'autre. Il s'agit en ce cas de chercher à assurer la communication la meilleure en se plaçant sur un terrain neutre, impersonnel, sur le terrain qui paraît commun à tous. Au lieu d'interpréter la réalité à travers son propre point de vue ou celui de figures fictives, on cherchera en ce cas à la décrire comme en elle-même, à travers des caractéristiques que l'on croit perceptibles par chacun et par conséquent plus facilement vérifiables. La voie logique est une voie difficile qui présuppose une bonne connaissance de soi et de ce qui devrait être considéré comme des faits par chacun, une capacité d'identifier et de garder à distance les points de vue trop personnels pour ne jouer qu'avec des idées et une logique communément admises. Elle ne sera empruntée que lentement par l'enfant, à mesure que ses expériences et son

développement cognitif et linguistique lui permettront de mieux distinguer ce qui réel de ce qui est fiction, ce qui lui est propre de ce qui est reconnu à la fois par lui et ses interlocuteurs. Il va de soi que le monde "objectif", des connaissances partagées variera selon les interlocuteurs, dans la plupart des situations, et que les échanges de type scientifique, recherchant l'objectivité la plus grande, ne représenteront qu'une visée à très long terme, peu accessible aux enfants du primaire, lesquels mêleront presque toujours, à leurs propos "objectifs", des éléments relevant d'autres fonctions décrites précédemment.

4)

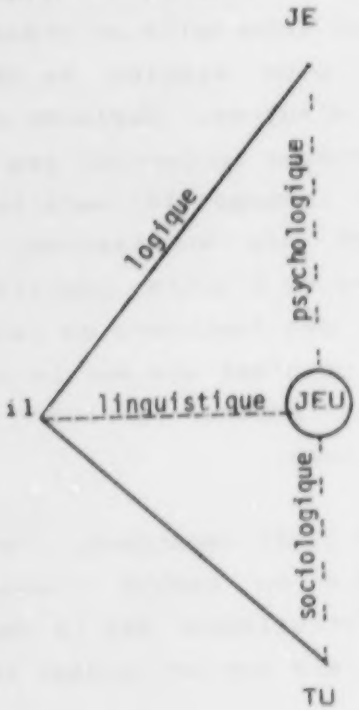


Toutes les voies explorées jusqu'à maintenant peuvent, à divers moments, se rejoindre chez un communicateur habile et je crois que ce que l'on nomme parfois l'art de persuader (le discours incitatif ou argumentatif) est étroitement lié à cette capacité d'emprunter, de façon consciente et adaptée, plusieurs voies

différentes à la fois. Je signalerai cependant, en terminant, deux autres chemins qui me permettront de mettre en relief deux autres facettes du développement des fonctions du langage.

Le schéma 4 peut être vu comme un schéma représentant le chemin suivi par celui qui essaie, dans une communication par analogie, de tenir compte en même temps de l'aspect sensible du langage, de son aspect littéraire. La conscience littéraire, des effets possibles des mots et de leurs organisations est, pour une bonne part, affaire de culture littéraire, de rencontres avec des oeuvres dont les formes ont été volontairement forgées par des humains de façon à exercer certains effets, à susciter certains sentiments. Bien qu'on doive s'en préoccuper au primaire, il convient de se garder de sacrifier à son profit l'utilisation non littéraire, par l'enfant, de la communication par analogie.

5)



Le schéma 5 peut enfin être utile pour évoquer le chemin suivi par l'enfant chez qui se développe peu à peu une conscience linguistique, une connaissance explicite des faits de langue. La langue est en effet à la fois outil de connaissance et objet à connaître. Pour réussir à communiquer plus facilement avec l'autre, il faut connaître la langue de l'autre et ce qui est commun ou pas avec sa propre langue. Une part importante des essais de communication, comme d'expression, consiste en une explicitation des mots, des structures utilisées pour se dire ou communiquer.

La dynamique expression personnelle - communication

Même si j'ai tenté, dans les pages précédentes, de mettre en relief successivement différentes fonctions du langage, je crois qu'il devrait être assez évident maintenant qu'au fond, tout est interrelié et présent dès le départ, certaines fonctions plus simples se développant toutefois plus rapidement que d'autres. Quelques chercheurs ont formulé déjà des hypothèses concernant des étapes de développement des fonctions du langage (14) mais les données disponibles ne me paraissent pas suffisantes, à l'heure actuelle, pour opter pour l'une ou l'autre position. A mon avis, une théorie adéquate des fonctions du langage fait encore cruellement défaut et ce n'est que sur la base d'une telle théorie que l'on peut espérer arriver un jour à décrire la genèse de ces fonctions.

Ce qui me paraît plus clair cependant, c'est qu'une telle théorie devra prendre en compte l'ensemble du comportement humain et ne pas privilégier dès le départ l'un ou l'autre des besoins essentiels que le langage peut aider

à satisfaire. S'il m'apparaît assez plausible, par exemple, que l'apprentissage du langage soit fortement dépendant, dans ses débuts, des fonctions plus sociales, axées davantage vers l'adaptation et la communication, il me semble tout aussi probable qu'il faille, dès le départ, prendre en compte également les fonctions liées plus directement à l'expression personnelle et à la création, qui représentent, selon moi, l'autre pôle d'une réalité essentiellement complexe et dynamique.

Notes

1) "La socialisation de l'enfant impose à la fois qu'il comprenne la portée réelle des formulations indirectes, et qu'il sache à son tour voiler parfois ses actes illocutoires sous des habillages qui amènent ses interlocuteurs, sans les heurter, à se conformer à ses intentions," Moreau, M.L. et Richelle M., 1981, op. cit., p. 129.

2) "Les programmes d'éducation de toutes les sociétés modernes, et en particulier de la société américaine, ont officiellement pour objectif le développement de l'individu et de son aptitude à choisir et à agir indépendamment des pressions sociales. En réalité, les écoles sont conçues, dans une large mesure, pour prendre le relais du rôle qui était traditionnellement imparti à la famille, à l'Eglise et à d'autres institutions dans le conditionnement social." Dubos, René. Les dieux de l'écologie, Fayard, 1973, p. 67.

3) La position d'Eveline Charmeux sur ce point est catégorique mais n'est pas partagée par tous.
"A quelque niveau que ce soit, l'exigence orthographique est absolue: que l'enfant ne soit pas capable d'y répondre: bien sûr. C'est là précisément le rôle du maître, qui doit prendre en charge, chaque fois qu'il le faut, la partie orthographique des écrits de l'enfant et ne jamais laisser sous les yeux de qui que ce soit - et d'abord des auteurs - un énoncé comportant des anomalies orthographiques. Elles sont tout à fait comparables aux fausses notes d'un piano désaccordé: celles-ci risquent de fausser la formation de l'oeil linguistique. D'où l'importance d'une structuration précoce et énergique de l'orthographe par des exercices sérieux d'apprentissage et donc en évitant la dictée avec soin." Charmeux, Eveline, 1983, op. cit., p. 106.

Voir, à ce sujet, les positions respectives d'Eveline Charmeux et de Nina Catach dans le numéro 46 de la revue Pratiques, 1985, déjà cité.

4) "Nos contacts avec la réa'ité sont peut-être moins importants pour façonner notre personnalité et pour faire se dérouler notre vie que nos rêves individuels ou collectifs." Dubos, René. Les célébrations de la vie, Stock, 1982, p. 65.

"L'imagination mythologique est cette puissance même de développer une représentation dans laquelle l'homme, les dieux, le cosmos et la nature s'imbriquent en un tissu de sens." Duborgel, Bruno, 1983, op. cit., p. 410.

5) "On dit qu'une découverte consiste à voir une analogie que personne n'avait aperçue." Koestler, Arthur, 1965, op. cit., p. 88.
"La conscience est un phénomène éphémère qui effectue toutes les adaptations et orientations momentanées. L'inconscient, par contre, est la source des forces stimulantes de l'âme et des formes ou catégories régulières, autrement dit des archétypes: toutes les idées et représentations les plus puissantes de l'humanité remontent aux archétypes..[..].. les notions centrales scientifiques, philosophiques et morales n'y font pas exception. Dans leur forme actuelle, elles sont des variantes des représentations originelles, nées de leur application et de leur adaptation consciente: car la fonction de la conscience est, non seulement de recevoir et de connaître le monde extérieur par la porte des sens, mais aussi au moyen de ses créations, de traduire à l'extérieur le monde intérieur". Jung, Carl G. Problèmes de l'âme moderne, Paris, Editions Buchet/Chastel, 1976, p. 38.

6) "... l'esprit est particulièrement réceptif aux messages qui lui parviennent rythmés ou accompagnés par des rythmes..." "La périodicité rythmique est une caractéristique fondamentale de la vie...", Koestler, Arthur, 1965, op. cit., p. 294 et 293.

7) Voir Archambault Andrée et Panisset-Roussel, Elizabeth. Initiation à l'expression poétique au primaire, Centre de diffusion, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1982.

Tran Evelyne et Trudel, Marie-José. Jeux d'écriture et de poésie, Publications/P.P.M.F. Laval, Editions Ville-Marie, 1983.

Christophe, S. et Grosset-Bureau, C. Jeux poétiques et langue écrite, Armand Colin-Bourrelier, 1985.

8) "L'expression s'impose comme un processus de découverte qui dit ce dont les choses ont l'air quand elles passent par moi". Pelletier, Denis. L'arc-en-soi, Paris, Robert Laffont/Stanké, 1981, p. 109.
"Un progrès (culturel) commence toujours par l'individuation, c'est-à-dire qu'un isolé, ayant pris conscience de son isolement, fraie une voie qui n'a pas encore été battue. Il lui faut pour cela, en premier

lieu, - absolument en dehors de toute autorité et de toute tradition - réfléchir à ce qu'est sa réalité fondamentale et laisser venir à lui la conscience qu'il est différent des autres. S'il réussit à mettre en valeur dans la collectivité l'élargissement de sa propre conscience, il donne par la tension des contraires, l'élan dont la culture a besoin pour progresser." Jung, Carl G. L'âme et la vie, Buchet/Chastel, 1963, p. 54.

9) "Nous surestimons la précision de nos images, comme celle de notre pensée verbale... parce que nous n'avons pas conscience des vides qui s'étendent entre les mots et entre les maigres esquisses de nos schèmas." Koestler, Arthur, 1965, op. cit., p. 329.

10) Voir Benvéniste, Emile. "De la subjectivité dans le langage", in Problèmes de linguistique générale, Editions Gallimard, 1966, pp. 258-266.

11) "... nous ne voyons pas qu'il faut une certaine imagination et beaucoup d'empathie pour reconnaître dans un nain contrefait un être humain qui, pour différent qu'il paraisse, existe et souffre comme nous. Chez le jeune enfant, cette sorte de mécanisme projectif est absent ou rudimentaire. Piaget, entre autres, a clairement montré qu'il faut des années pour que l'enfant accorde à ses semblables un moi conscient comme le sien. Plus une personne s'écarte de la norme familière de l'environnement d'un enfant, plus il est difficile à cet enfant de projeter en elle une vie et des sentiments, de lui octroyer la faculté d'avoir des expériences analogues aux siennes." Koestler, Arthur, 1965, op. cit., p. 60.

Voir aussi Flavell, J.H. The Development of Role-taking and Communication Skills in Childhood, New York, Wiley, 1968.

12) "Les mots sont des outils essentiels pour formuler et communiquer les pensées, et aussi pour les emmagasiner dans la mémoire: malheureusement, les mots peuvent devenir pièges, appeaux ou camisoles de force." "...l'espace d'Einstein n'est pas plus proche du réel que les ciels de Van Gogh. La gloire de la science ne réside pas dans une vérité "plus absolue" que celle de Bach ou de Tolstoi, mais dans l'acte même de la création. Par ses découvertes le savant impose au chaos son ordre, comme le compositeur et le peintre imposent les leurs: c'est un ordre qui concerne toujours des aspects limités du réel, qui est influencé par le cadre de référence de l'observateur et qui diffère d'une

période à l'autre comme un nu de Rembrandt diffère d'un nu de Manet." Koestler, Arthur, 1965, op. cit., p. 158 et 135.

13) "La distinction entre le nom et la chose nommée ou entre la carte et le territoire ne s'effectue vraisemblablement que dans l'hémisphère dominant du cerveau. L'hémisphère symbolique et affectif, celui qui se situe normalement à droite, est probablement incapable de faire la distinction entre le nom et la chose nommée... On peut donc s'attendre à trouver présents dans la vie humaine certains types de comportement non rationnels. Car nous avons bel et bien deux hémisphères qu'on le veuille ou non." Bateson, Gregory. La nature et la pensée. Paris, Editions du Seuil, 1984, pp. 36-37.

Voir aussi Ferguson, Marilyn. "La transformation: quand les cerveaux et les esprits changent", in Les enfants du verseau, Calmann-Lévy, 1981, pp. 48-62.

14) Pour l'écriture, voir Britton, James, Burgess, T., Martin, N., Mc Leod, A. et Rosen, H. The Development of Writing Abilities (11-18), Londres, Macmillan Education Ltd, 1975.

Bereiter, Carl. "Development in Writing", in Gregg L.W. et Steinberg, E.R. (ed.), 1980, déjà cité.

QUATRIEME PARTIE

L'enfant et ses apprentissages

Apprentissage ou enseignement?

On a longtemps confondu l'apprentissage et l'enseignement, le second étant alors vu comme directement responsable du premier. Etait appris une partie de ce qui était enseigné, le reste devant être enseigné à nouveau. L'apprentissage pouvait être le fait de l'enfant mais alors d'un enfant recevant d'un autre ses connaissances et ne connaissant que ce qu'il avait reçu. Toutes les pages qui précèdent auront montré, je crois, que cette façon de voir les choses a de moins en moins cours aujourd'hui, du moins sur le plan théorique, et que l'on est maintenant convaincu qu'il existe un écart important entre ce qu'un enseignement systématique peut viser et ce qu'une personne peut apprendre.

Tout le monde fait tous les jours une quantité impressionnante d'apprentissages de différents ordres. On apprend en vivant et des situations de vie diverses sont autant d'occasions d'apprendre. Par ailleurs, l'apprentissage est largement fonction de celui qui vit ces situations et selon ce qu'est chaque personne, selon ses perceptions, ses goûts, ses connaissances, son développement mental, sa volonté de prendre des risques, son habileté à apprendre, à dégager l'information pertinente, plus ou moins sera appris et réutilisé dans chaque cas. Mais toujours, la part de ce qui peut être directement enseigné c'est-à-dire directement transmis à l'autre est beaucoup plus réduite qu'on ne l'a cru généralement.

Cela ne signifie pas toutefois que l'enseignement soit un concept dépassé et qu'à l'avenir les enfants doivent s'auto-instruire, comme certains rêveurs semblent parfois le croire. Cela signifie seulement qu'il faut repenser en profondeur la place et le rôle de l'enseignement que l'on connaît de sorte que cet enseignement favorise l'apprentissage et le rende de plus en plus probable.(1)

Les conditions de l'apprentissage de l'oral

Nous ne reprendrons pas ici ce qui a déjà été dit dans la deuxième partie au sujet de l'apprentissage de la langue orale. Nous rappellerons seulement que la langue orale s'apprend essentiellement en situations d'écoute et de parole directement liées au vécu quotidien et que le niveau d'apprentissage atteint est fonction à la fois de la quantité, de la qualité et de la variété des échanges ayant lieu entre l'enfant et les personnes qui l'entourent, la mère jouant à cet effet un rôle primordial. L'enfant apprendra mieux et plus si sa mère (et ses autres interlocuteurs) sait se mettre à sa portée, lui offrir des rétroactions linguistiques fréquentes, immédiates, pertinentes, basées sur ses essais de communication mais en enrichissant, à un niveau approprié et selon le besoin de la situation, la forme et/ou le sens. L'enfant apprendra mieux également dans un climat de tolérance, de tendresse, où ses questions sont bien reçues, où le temps et la patience nécessaires aux échanges fructueux seront présents.(2)

De nos jours, des média comme la radio et la télévision exercent également une influence sur l'apprentissage de l'oral. De tels média satisfont à plusieurs des conditions qui viennent d'être évoquées (quantité, variété des messages transmis, "qualité" dans le

sens où plusieurs émissions plaisent aux enfants: dessins animés, messages publicitaires, émissions sportives) et sont, par conséquent, des maîtres d'oral non négligeables. Là où leur influence est probablement encore plus importante toutefois, c'est dans la part de l'apprentissage qui relève de l'enfant lui-même, dans cet apprentissage par le jeu, solitaire ou non, qu'on a déjà signalé. La télévision, le cinéma offrent aux enfants de tous les milieux des personnages exceptionnels à imiter, des situations à vivre sous un mode symbolique, des formes de langage à explorer et il n'est pas téméraire de croire que ces expériences ont à l'heure actuelle un poids dans le développement oral.

Certains chercheurs comme Halliday signalent par ailleurs que les diverses fonctions du langage ne sont pas développées au même point dans tous les milieux sociaux, certains favorisant essentiellement l'utilisation de la langue comme action et support des échanges courants plutôt que comme support d'un monde logique, analogique ou personnel (psychologique).(3) Un milieu où la langue n'est pas perçue, consciemment ou non, comme la base à la fois de la connaissance de soi et du monde, comme un support essentiel de la transformation de soi et du monde par le jeu et le raisonnement aura tendance à négliger ces fonctions. Un milieu où le monde est perçu comme une entité fermée, immuable, qui se perçoit lui-même comme "né pour un p'tit pain", impuissant, où l'enfant a peu droit à la parole et où apprendre à écouter équivaut essentiellement à apprendre à se taire, aura tendance à utiliser la langue essentiellement comme un outil pratique, à se méfier des grands parleurs, des belles théories et à interpréter facilement comme des folies ou des histoires de fou les tentatives d'expression personnelle de l'enfant. Au même moment ce milieu pourra envier ceux qui savent bien parler,

bien écrire, et pousser théoriquement l'enfant vers l'école, souhaitant que lui au moins s'en sorte et possède ce que le milieu n'est pas en mesure de lui apporter. Placé devant cette double façon de voir, largement contradictoire, l'enfant sera souvent inconsciemment condamné par la langue et le vécu même de son milieu, à échouer à l'école et à devenir celui qui n'a pas su répondre aux espoirs de vie meilleure que ses parents mettaient en lui.

Avant de parler de l'écrit, il est un autre point concernant les conditions d'apprentissage de l'oral que j'aimerais faire ressortir parce qu'il me semble extrêmement important et trop souvent sous-estimé dans l'enseignement scolaire. Je veux parler du caractère spontané, d'abord inconscient de la grande majorité des apprentissages que l'on fait.

Contrairement à ce qu'on semble encore penser dans les écoles, si l'on se fie aux modes d'approche privilégiés pour l'enseignement de la langue, les processus de l'écoute et de la parole, de la lecture et de l'écriture ne sont pas des processus dont la maîtrise soit totalement liée à la conscience. Une large part des acquis utilisés par ceux qui écoutent, parlent, lisent ou écrivent n'ont jamais accédé à la conscience de ceux qui les utilisent. Ils sont utilisés spontanément, à travers une certaine intuition générale des relations qui unissent tel type de situation à tel type de formes ou de contenus linguistiques, à travers une connaissance implicite qui fait appel tout autant aux sensations et aux sentiments ressentis qu'à une mémoire pratique, analogique, sensible, des choses à dire et à ne pas dire, à dire de telle façon ou de telle autre, des "gestes" verbaux à poser à tel ou tel moment. Et s'il peut être utile à certains moments de comprendre de façon

consciente les facteurs qui jouent dans cette maîtrise intuitive, s'il y a place pour une maîtrise réfléchie, celle-ci ne peut être le plus souvent que secondaire et faisant suite à une lente assimilation d'abord globale, intégrée.

Les programmes des écoles ont souvent l'habitude de définir les choses avec le seul éclairage de la raison et de prôner des approches où la logique est reine, où l'inconscient et les attitudes personnelles sont pratiquement oubliés. Une utilisation efficace de la langue, aussi bien orale qu'écrite, se fonde cependant tout autant sur ces idées et ces formes qui viennent on ne sait d'où et qui pourtant conviennent à la situation, à ce qu'on veut exprimer, que sur un choix logique, une mise en ordre rationnelle de formes et d'idées. Chaque personne possède au fond son propre processus d'écoute, de parole, de lecture, d'écriture, basé sur des critères, des stratégies, un vocabulaire, des sens, des habitudes syntaxiques, les acquis d'une vie qui ne sont communs qu'en partie seulement avec ceux des autres usagers de la langue. L'habileté langagière résulte nécessairement d'un jeu d'équilibre entre le personnel et le social, le différent et le conventionnel, l'intuitif et le raisonné et il importe que l'école, dans son désir d'aider l'enfant à se développer sur le plan du langage, tienne compte de cet état de fait. Une bonne part de l'objectif de l'enseignement en langue devrait être la mise en place de conditions d'apprentissage qui n'excluent pas mais favorisent plutôt l'utilisation par l'enfant des intuitions linguistiques qu'il a développées avant de mettre les pieds à l'école, de conditions qui rendent probable un développement continu de ces intuitions. Avoir le sens de la langue, ce n'est pas nécessairement pouvoir identifier de façon consciente les facteurs qui jouent dans tel ou tel

acte verbal. Et il arrive que la voie de la connaissance intellectuelle, trop tôt ou trop exclusivement empruntée, nuise à l'efficacité verbale.(4)

Les conditions de l'apprentissage de l'écrit

Même si l'écrit exige de l'enfant une part réfléchie plus grande, de tenir compte, dans le temps, d'un plus grand nombre de facteurs et oblige l'enfant à prendre, en tant que scripteur surtout, un nombre de décisions plus important (choix du sujet, de la façon de l'aborder en fonction du ton qu'on désire prendre, du rôle qu'on désire se donner, en fonction du lecteur éventuel, de l'effet recherché, du type de texte et des conventions qui le régissent, choix orthographiques...), l'apport de l'inconscient, du spontané est loin d'y être négligeable. Là comme à l'oral, le personnel, l'intuitif doit jouer si on ne veut pas forcer celui qui écrit à ne fonctionner qu'à partir d'une part seulement de lui-même, à faire l'ange et à écrire bêtement. J'ai déjà souligné en ce sens l'importance dans l'apprentissage de l'écriture, des histoires personnelles, des textes proches de l'oral de même que du jeu avec les sens et les formes. Tous ces écrits qui n'ont pas comme préoccupation première la communication à tout prix, qui ne sont pas dès le départ orientés vers l'extérieur, constituent un excellent terrain pour un exercice intégré de l'écrit qui permette à l'auteur d'être totalement lui-même en écrivant et de faire ainsi appel à tout ce qu'il est. Avant d'assumer les rôles sociaux qu'exigent les écrits plus conventionnels, où plus de facteurs sont à contrôler, il est essentiel que l'enfant sente que l'écriture peut, comme la parole, être une sorte

de respiration de sa pensée qui lui permette de l'oxygéner et de la garder en forme, qu'elle peut être pour lui-même une sorte de révélateur de soi, de ses goûts, de ses sentiments.(5)

Cette écriture, plus facile, plus fermée ne peut suffire toutefois et l'apprentissage de l'écrit comme tout apprentissage exige confrontation au monde extérieur, réaction, pour être perçu de façon plus réaliste, pour être adapté et développé selon le besoin. L'enfant doit être incité à réfléchir par écrit, à essayer de faire agir par écrit, à mieux communiquer par écrit en se mettant à la place de son lecteur. Savoir écrire, c'est aussi cela mais ces fonctions de l'écriture sont plus exigeantes et demandent une distance et des capacités cognitives beaucoup plus importantes.(6) En favorisant des écrits de communication où le lecteur est à la portée de l'enfant, disponible et en mesure de réagir directement comme à l'oral, des écrits-actions courts dont les conséquences sont directement observables, des réflexions écrites sur des sujets préoccupants, d'intérêt immédiat, on aidera l'enfant à progresser peu à peu vers une écriture où la conscience joue un rôle plus important.

L'enfant qui apprend à lire et à écrire n'est pas l'enfant qui a appris l'écoute et la parole. C'est un enfant qui sait beaucoup plus, à la fois plus riche et plus structuré. L'apprentissage de l'écrit peut donc profiter de cette richesse et miser sur toutes les relations que l'enfant a déjà établies entre les diverses réalités pour lui faire acquérir, en lecture par exemple, un vocabulaire visuel qui servira de tremplin par la suite, pour lui faire prendre conscience qu'il peut s'aider de toutes ses connaissances, intellectuelles comme intuitives, pour donner

du sens aux textes rencontrés. Mais l'apprentissage de l'écrit exigera aussi que l'enfant, après avoir fait appel à ses structures acquises, après avoir eu la chance de miser dans un premier temps sur sa connaissance orale des sens et des formes devienne sensible aux différences qui séparent mots dits et mots écrits, récits chronologiques et présentations logiques, textes objectifs et affiches publicitaires. La connaissance de l'oral représente à la fois une aide et un handicap par rapport à l'apprentissage de l'écrit et il faut être attentif, si l'on veut réellement favoriser cet apprentissage, de ne pas mettre l'accent sur les fausses relations que l'enfant sera porté à établir entre ces deux formes d'une même langue.

On commence à mieux saisir de nos jours les dommages qu'a souvent causé en lecture une insistance exagérée sur les relations phonèmes-graphèmes et plusieurs doutent maintenant des avantages réels, pour l'apprentissage de l'orthographe ou de la grammaire, d'une démarche préconisant de façon globale le passage de l'oral à l'écrit. Les relations entre langue orale et langue écrite sont complexes et il arrive que des analyses phonétiques trop poussées soient non pertinentes et interviennent de façon négative dans des processus visuels, plus globaux, impliqués par la lecture ou l'orthographe lexicale. Les indices visuels qui permettent de reconnaître un mot en lecture ne sont pas dans une relation univoque avec les phonèmes qui constituent le mot à l'oral et les cas, en français, où l'image auditive d'un mot ne donne que peu d'indices sûrs concernant sa forme orthographique constituent la norme plus que l'exception. Aider l'enfant à apprendre à lire ou à écrire, ce n'est pas toujours l'aider à lier oral-écrit mais

c'est souvent lui présenter un monde d'objets nouveaux à percevoir et à comprendre à l'aide d'indices et de processus différents de ceux déjà acquis.(7)

Un autre aspect différencie les conditions d'apprentissage de l'oral et de l'écrit. Il s'agit du statut et du temps accordés à chacun de ces apprentissages par notre société. Alors que l'on accepte assez facilement qu'un enfant apprenne à parler en six ou sept ans et puisse continuer à parfaire cet apprentissage tout au long de sa vie, on continue à exiger de nos jours, sans succès souvent, que tous les enfants sachent lire vers sept ans, qu'ils sachent bien orthographier leurs textes dès la fin du primaire et au plus tard au sortir du secondaire. On sait maintenant pour certains aspects de la langue que ce type d'exigence est utopique et on n'arrive pas encore, pour les aspects où cela est probablement possible pour une majorité d'enfants, à bien identifier les démarches pédagogiques qui vont mener de façon sûre et rapide à ces résultats.(8) Une chose paraît certaine pour le moment, et c'est l'importance d'une connaissance de plus en plus adéquate par les enseignants des processus impliqués par la lecture et l'écriture. Pour créer des conditions favorables à un apprentissage, il est souhaitable d'avoir une idée relativement claire de ce en quoi cet apprentissage consiste. Des enseignants mieux informés sur les processus de lecture et d'écriture et sur les processus d'apprentissage de l'enfant seront mieux en mesure de choisir, de découvrir, d'expérimenter des moyens pédagogiques appropriés et d'aider ainsi l'enfant à s'adapter peu à peu, en fonction de ses capacités, à certaines normes de la société qu'il n'est pas avantageux d'ignorer.

Notes

1) Voir Foucambert, Jean. "Apprentissage et enseignement", in La manière d'être lecteur, 1976, op. cit., pp. 21-35.

Clouzot, Olivier et Bloch, Annie. Apprendre autrement, Paris, Les Editions d'Organisation, 1981.

2) Voir Wyatt, G.L. La relation mère-enfant et l'acquisition du langage, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1969.

3) Voir Valiquette, Josée, 1979, op. cit., pp. 16-17.

4) "Il est possible que le développement métalinguistique ne soit qu'une reconstruction graduelle à un niveau conscient et volontaire d'opérations existant déjà à un niveau inconscient et involontaire chez le jeune enfant de la même façon en quelque sorte que le développement linguistique est une reconstruction à un niveau symbolique de la logique des actions et des interactions entre individus." Bredart S. et Rondal, J.A. L'analyse du langage chez l'enfant, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1982, p. 128.

5) Sur le développement de l'écriture de fiction chez l'enfant, on pourra consulter: Cowie, Helen (ed.). The Development of Children's Imaginative Writing, London, Croom Helm, 1984.

6) Voir Scardamalia, Marlene. "How Children Cope with the Cognitive Demands of Writing" in Frederiksen, C.H. et Dominic, J.F. (ed.). Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol. 2, Writing: Process, Development and Communication, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

Scardamalia, Marlene et Bereiter, Carl. "The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children's Composing", in Martlew, M. (ed.). The Psychology of Written Language, Developmental and Educational Perspectives, New York, John Wiley & Sons, 1983.

Pour des activités visant à aider au développement de l'enfant en écriture, voir: Scardamalia, Marlene, Bereiter, Carl et Fillion, Bryant. Writing for Results: a Sourcebook of Consequential Composing Activities, Toronto, OISE Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

7) Voir Foucambert, Jean, 1976, déjà cité.

Thérien, Michel et Fortier, Gilles (ed.). Didactique de la lecture au secondaire, Editions Ville-Marie, 1985 où on trouve, entre autres, un texte de Maguire, Mary H. "Découverte d'intuitions sur le langage écrit chez les enfants", pp. 243-282.

8) Pour une vue d'ensemble sur le développement de l'écrit, voir Paret, Marie-Christine. "L'acquisition de la langue écrite: état de la question", Revue de l'association québécoise de linguistique, vol. 3, numéro spécial 2, décembre 1983.

Sur l'orthographe, voir Primeau, Gilles. "Les habiletés en orthographe", Québec français, décembre 1977.

Primeau, Gilles. "L'orthographe au primaire: une démarche pratique", Québec français, décembre 1980.

"Orthographe(s)", Pratiques, 1985, déjà cité.

Sur l'orthographe grammaticale et la grammaire, voir Simard, G. et coll. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire, Guide didactique, Rimouski, P.P.M.F. U.Q.A.R., 1983.

CINQUIEME PARTIE

L'enseignant et ses rôles

Je tenterai dans les pages qui suivent de préciser certains éléments importants d'une pédagogie de la langue maternelle qui tienne compte de ce qui a été déjà présenté dans cet essai de même que de certaines contraintes liées à la situation actuelle des enseignants du primaire. Selon la vue d'ensemble esquissée jusqu'à maintenant, on pourrait tout d'abord résumer l'orientation générale à poursuivre à travers l'enseignement de la langue comme cherchant à favoriser le développement d'humains qui soient en mesure à la fois de se connaître et de se faire connaître, d'échanger et de coopérer avec ceux qui les entourent, d'avoir accès à l'héritage culturel laissé par ceux qui les ont précédés, d'apporter éventuellement leur contribution propre à cet héritage. A la lumière de ces grands objectifs, examinons donc maintenant comment un enseignant et une trentaine d'élèves peuvent interagir dans une classe du primaire de façon à ce que le développement de chacun y soit favorisé.

Apprendre ensemble à se connaître et à se faire connaître

Il est souhaitable à mon avis qu'une des premières préoccupations de l'enseignant du primaire soit la création d'un milieu-classe où chaque individu, enfant ou adulte, puisse travailler au développement de sa personnalité et de son être propre. La chose n'est pas facile dans un contexte où l'on se retrouve cinq jours par semaine avec trente enfants qui ont déjà une longue histoire personnelle malgré leur jeune âge et qui évoluent dans bien d'autres milieux que l'école. Cela n'est pas rendu facile non plus dans une

société où l'instruction, la transmission de connaissances pré-programmées demeurent, quoi que l'on dise, l'objectif de base assigné à l'école et aux enseignants, seul objectif que l'on note et qui assure le succès scolaire. Et pourtant, il me semble que ce premier choix est primordial et qu'il vaut la peine d'affronter les contraintes si l'on désire réellement que chaque membre du groupe ait le sentiment de devenir, jour après jour, un humain à part entière et non un membre anonyme d'une société, modelé à sa seule convenance et obligé d'épouser sans critique toutes causes jugées justes par l'ensemble.

La connaissance de soi et des autres par l'écoute

Les enfants qui arrivent à l'école savent parler. Cependant ils n'ont pas nécessairement jusque là eu réellement droit de parole dans leur milieu et n'ont pas le plus souvent eu l'occasion d'essayer d'exprimer de façon un peu élaborée, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils désirent. Une première attitude à favoriser dans une classe de français au primaire est donc une attitude d'écoute, de respect des dires de chacun, une volonté de mettre en place des situations d'écoute personnelle. Comment faire cependant avec trente enfants et tous les programmes importants à couvrir? Un premier élément de solution réside dans le fait que toute situation d'échange enfant-enseignant ou enfant-enfant en classe est une situation d'écoute et que c'est tout au long de l'année, dans quelque matière que ce soit, que chacun peut apprendre à s'ouvrir à l'expression personnelle des autres. Chaque fois qu'un thème est abordé à partir des questions des membres de la classe, d'une discussion des divers points de vue, chaque fois que quelqu'un a l'occasion d'aller plus loin dans l'expression de ses opinions, d'en vérifier la

force, la valeur auprès des autres, tout le monde apprend à mieux se connaître et se faire connaître. La discussion est l'un des outils à privilégier au primaire parce que c'est un outil souple, ouvert, qui enseigne sur beaucoup de plans à la fois.(1) Une discussion peut porter sur des connaissances exactes comme elle peut être faite autour de problèmes d'ordre social ou affectif. Du moment que l'on s'assure que la vie personnelle de chacun est respectée et que les discussions sont faites dans un cadre et un climat propices, discuter est une démarche positive. L'enseignant du primaire n'est pas un technicien qui n'aurait que des connaissances à enseigner et qui ne devrait pas "se mêler" des domaines affectifs et des relations personnelles. Sans jouer à l'apprenti-sorcier, sans chercher à tout interpréter, il est souhaitable au contraire qu'il favorise l'expression et la discussion de tous les sujets qui préoccupent les membres du groupe, dans un climat adéquat et avec des façons de faire adaptées.

Il y aura toujours toutefois des thèmes qui pourront difficilement être abordés en commun, des enfants auxquels des discussions de groupe ne permettront pas de parler ouvertement d'eux-mêmes. A côté de l'expression en groupe, des formes d'expression personnelle sont donc à encourager. On peut penser à des moments de discussions à deux, aménagés dans l'horaire-classe et où l'enfant qui le désire peut rencontrer l'enseignant. On peut aussi songer à des discussions entre enfants, à des points de vue exprimés au magnétophone, à des jeux dramatiques qui souvent permettent à chacun de dire en sécurité, à travers des personnages, ses idées, ses questionnements, ses angoisses, ses peines. On peut penser à des chansons, on peut penser à des histoires fictives modelées peut-être sur les contes et légendes qui sont, de tout temps, des moyens que la

culture a trouvés pour traduire concrètement les problèmes affectifs, pour en discuter différentes solutions. L'enseignant qui désire réellement travailler dans cette voie peut imaginer, avec l'aide des enfants, encore bien d'autres chemins pour le faire. Il ne le fera cependant que s'il est d'abord convaincu de l'importance d'un tel cheminement dans un véritable apprentissage de l'utilisation de la langue.

Certains pourront s'objecter à tout ce que je viens de dire en affirmant que ce que je décris, ce n'est pas la tâche d'un enseignant de français mais celle d'un animateur professionnel. La preuve en serait que tous ces sujets sont traités dans les livres qui s'adressent à ce type d'intervenants et souvent dans des termes semblables à ceux que j'ai utilisés. Je suis très conscient d'élargir sensiblement la conception que l'on a généralement d'un enseignant de français dans le cadre de cet essai et je crois pour ma part que cet élargissement s'avère de plus en plus indispensable.(2) Un des problèmes qu'il pose cependant concerne la formation que l'on donne aux enseignants, aux personnes qui seraient appelées à jouer ces rôles.

Personne ne peut donner ce qu'il ne possède pas et l'enseignant qui se connaît mal en tant que personne, qui a du mal à écouter les autres, qui a du mal à s'exprimer, qui n'a pas été informé des caractéristiques propres à la vie d'un groupe, de ce qui alimente sa dynamique pourra difficilement remplir le rôle que je viens de décrire. Tant que l'enseignement de la langue est vu comme un problème essentiellement linguistique, une affaire de lettres, de mots, de structures à maîtriser, on peut penser qu'une formation linguistique suffit et est appropriée. Dans la

perspective esquissée ici, il va sans dire que c'est une toute autre formation qui est souhaitable, plus large et interdisciplinaire. D'autres modes de fonctionnement de l'école sont également à envisager, une équipe interdisciplinaire par exemple pouvant probablement mieux qu'un enseignant seul réussir à tenir compte à un même moment des divers aspects de l'enseignement qu'une approche plus intégrée vise à couvrir.

La connaissance de soi et des autres par la parole

L'enseignant n'est pas un enfant et il n'a pas, dans une classe, quoi qu'il fasse, le même statut que les enfants sur certains plans. La parole de l'enseignant est une parole d'adulte et pour bon nombre d'enfants (et d'adultes), cette parole est vue par conséquent, comme une parole de vérité, de celui qui sait. Et en un certain sens, il est normal et légitime qu'il en soit ainsi. Une personne qui ne sait rien de plus que ceux avec qui elle se trouve peut difficilement leur enseigner. Même sur le plan de l'expression personnelle, du développement de la connaissance de soi, l'enseignant doit être celui qui en sait un peu plus. Il doit en savoir plus sur l'humain et ses besoins, sur les façons de favoriser l'expression de chacun, sur lui-même et ses façons de voir. Ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra réellement être en mesure de susciter une organisation de classe qui permette le développement optimum de chacun, qui permette, aussi, de pallier ses propres lacunes.

Le plus important pour un enseignant n'est pas en effet à mon avis d'avoir toutes les réponses. Il ne s'agit pas de faire l'éloge de l'enseignant-ignorant. Au contraire. Mais la seule attitude saine de l'humain face à

soi et à toute connaissance est d'être capable d'admettre à la fois que l'on sait et que l'on ignore.(3) L'enseignant, même si on lui demande de jouer jusqu'à un certain point dans sa classe un rôle d'animateur, n'a pas besoin et ne doit pas nier par là sa propre personnalité, ce qu'il est, ce qu'il pense, ce qu'il ressent. L'enseignant a droit comme l'enfant à son point de vue, il a droit de parole et je crois pour ma part qu'il est extrêmement important qu'il exerce ce droit au même titre que chaque enfant de sa classe. Mais étant enseignant, étant, quoi qu'il souhaite, pour l'enfant, celui qui sait, il aura soin de laisser d'abord aux enfants la possibilité d'exprimer leurs points de vue et de présenter le sien comme un des points de vue soutenus par les adultes sur le sujet traité, comme un point de vue parmi d'autres. Cela suppose de sa part une certaine connaissance des principales options qui existent face aux problèmes soulevés et la volonté de développer chez l'enfant la capacité d'exercer son jugement et de choisir entre différents points de vue exprimés.

Certes le point de vue qu'un enseignant choisit est généralement le fait d'une certaine évaluation, d'un certain nombre de critères appliqués aux options possibles et il faut savoir défendre ses points de vue qui représentent pour une bonne part qui on est. Mais le plus important dans l'enseignement sera de donner la chance à chacun de faire ce cheminement, de considérer différentes options avec leurs points forts et leurs points faibles, de chercher des critères de choix, de se faire finalement sa propre idée sur un sujet et d'être en mesure ensuite de la défendre au besoin, au moins jusqu'à ce qu'un nouveau point de vue plus intéressant soit rencontré. Il est bon que l'enseignant se fasse connaître des enfants s'il veut réellement les

inciter à faire de même. Mais l'enfant doit aussi apprendre qu'il existe plusieurs points de vue adultes et que la vie humaine est faite de choix sans cesse renouvelés.

La parole de l'enseignant est aussi importante comme parole qui questionne, qui éveille à certaines réalités, qui amène l'enfant à réfléchir à sa position face à telle ou telle réalité. L'enseignant peut souvent s'appuyer sur les apports des enfants pour les aider à mieux se connaître mais il peut aussi provoquer certaines discussions, amener l'échange sur certains terrains laissés dans l'ombre, proposer des pistes de réflexion, faire vivre des expériences nouvelles. Certaines ne mèneront nulle part et n'intéresseront pas les enfants; certaines ne les intéresseront que plus tard. Mais il y en aura sûrement un certain nombre qui permettront aux enfants de découvrir des mondes jusque là peu connus, d'aborder des domaines essentiels qui dans la famille auront été tenus secrets consciemment ou non (comme la mort, l'amour), de se découvrir des intérêts et des talents ignorés. Le but de l'enseignement ne peut pas etre que tout le monde soit capable de faire exactement les mêmes choses avec la même maîtrise. Cet objectif n'est pas démocratique mais utopique. Chacun possède certaines aptitudes, plus de facilité et surtout plus d'intérêt dans certains domaines et ce sont ces aptitudes et ces intérêts qu'il importe de mettre en évidence et de faire progresser sur la base d'une certaine culture générale fournie à tous.

Parmi les acquis dont il faut essayer de favoriser l'apprentissage par tous, il y a l'idée fondamentale, à la base de toute véritable notion de progrès humain et de civilisation, que la parole est un meilleur moyen de faire connaître ses vues, de se faire reconnaître et respecter par

les autres, un moyen plus valable à long terme que les coups, l'agressivité directe. Oeil pour oeil, dent pour dent est un dicton peut-être plus facile souvent à mettre en pratique mais il ne peut mener loin dans le développement humain. La parole crée une certaine distance entre l'impulsion primaire et le geste, permet une gestion véritablement "civilisée" des problèmes et peut également souvent servir d'exutoire valable pour les émotions, les sentiments, les désirs personnels que la réalité ne peut combler à plus ou moins longue échéance.

Le connaissance de soi et des autres par le livre et les différents média

Quoi que fasse l'enseignant, la classe que l'on connaît à l'heure actuelle demeure un lieu relativement fermé où un groupe d'enfants se retrouve avec quelques adultes pendant une bonne part de l'année. Pour ouvrir ce lieu, pour y apporter plus que ce que chacun connaît, pour permettre à chaque individu d'identifier mieux ses intérêts et de mieux se connaître, il est possible de faire appel de nos jours à différents média. Magnétophone, tourne-disque, télévision, cinéma peuvent servir pour amener en classe divers points de vue, en discuter, se situer face à eux. Ils peuvent être utiles pour susciter des intérêts nouveaux, réfléchir sur ceux qui sont déjà présents. L'enfant ne dispose pas automatiquement d'un point de vue critique face à ce qu'apportent ces média et il n'a pas nécessairement appris dans son milieu familial à opérer une sélection un peu réfléchie face à tout ce qu'offre le marché du disque par exemple ou celui de l'image. Pour être en mesure éventuellement de savoir ce qui relève de ses goûts propres et ce qui lui est ou a été littéralement imposé de

l'extérieur. l'enfant a besoin de réfléchir sur son utilisation de ces média, d'être initié à des sons ou des images vers lesquelles son milieu ne l'a pas nécessairement guidé.

Le médium qui prévaut cependant encore dans nos écoles, qui occupe encore la part du lion même s'il n'est pas souvent utilisé dans le sens d'un développement d'une connaissance véritable de soi, c'est l'écrit. Montrer à lire à l'enfant demeure l'un des objectifs essentiels de nos écoles et avec raison. Cependant, apprendre à lire, ce n'est pas seulement apprendre à retracer le sens qu'un auteur a tenté de transmettre à travers un ensemble de mots organisés, encore moins apprendre à déchiffrer ces mots oralement. C'est, entre autres, apprendre à utiliser un outil extrêmement puissant pour connaître le monde humain qui s'est déjà exprimé et, par là, mieux situer ses propres pensées, sa propre expression. Le livre, la revue, le journal abordés dans cette perspective, sont des moyens privilégiés d'ouverture aux autres et à soi. A travers les biographies, les articles sur les gens qui l'intéressent, les personnages de fiction, l'enfant peut arriver à mieux définir ce qui lui ressemble et ce qui n'est pas lui, à se rendre compte que ses problèmes sont aussi ceux de bien d'autres et qu'il existe plusieurs voies pour en venir à bout. De même, peut-il mieux saisir ce qui, dans ses rêves, lui est véritablement propre et ce qui est le lot de plusieurs, sinon de tous. Plusieurs "lectures" d'une oeuvre sont possibles. Il est essentiel qu'il y en ait à l'école qui visent à aider l'enfant à identifier ce qui est semblable à lui dans tout ce que les humains ont écrit jusqu'à aujourd'hui.

Assez tôt toutefois, c'est de l'écriture même de l'enfant que l'enseignant devient lecteur et son attitude dans cette nouvelle position aura une influence énorme sur ce que l'enfant écrira ou n'écrira pas (ou n'écrira plus!), sur la confiance qu'il va accorder par la suite à l'écriture comme mode d'expression. Celui qui accepte de confier à la page blanche le plus profond de lui-même, ses pensées, ses sentiments, ses désirs les plus vrais, celui-là ne s'attend pas à ce qu'on utilise essentiellement ces écrits pour "faire du français". Il faut se garder de penser que tous les types d'écrits sont semblables et peuvent être abordés avec le même regard, les mêmes grilles d'évaluation. A l'enfant qui cherche à se connaître et se faire connaître à travers l'écrit, il faut répondre en se préoccupant d'abord de l'enfant et ensuite seulement de la langue comme traduction fidèle ou non de ce que l'enfant a réellement essayé de dire de ce qu'il est.

D'un point de vue pédagogique, les essais d'expression personnelle ne sont pas de ceux qui se prêtent le plus facilement à un travail sur l'aspect normatif de la langue. Il est plus sûr d'utiliser à cette fin, dans un premier temps, des essais d'écriture où l'objectivité est expressément recherchée, où la réussite est plus directement liée à la capacité de se conformer à un modèle, ou encore des moments où le jeu avec les formes linguistiques permet mieux de s'attarder à celles-ci sans risque de léser les personnes impliquées. Les écrits où l'on cherche à se dire sont des écrits où les pensées, les expériences sont souvent jetées sur papier de façon immédiate, continue. Ce ne sont pas essentiellement des écrits réflexifs, construits mais des écrits plus spontanés, faits par juxtapositions souvent et plus près, en cela, de l'oral que de l'écrit élaboré dont je parlerai plus loin. Comme certains chercheurs (Britton,

Bereiter)(4), je crois que l'écrit "expressif" est l'un des plus accessibles par sa forme et son contenu et que pour ces raisons, c'est un type d'écrit qu'il convient de favoriser au début du primaire. Une bonne façon de le favoriser consiste tout simplement, selon moi, à ne pas transformer trop rapidement une tentative d'expression personnelle en un "devoir de français comptant pour le bulletin".

La connaissance de soi et des autres par l'écriture

Ecrire pour se connaître, cela peut très bien être n'écrire que pour soi, sans souci d'aucun lecteur. Le journal personnel représente la forme-type de ce genre d'écrit et c'est une forme qui à l'heure présente connaît une popularité grandissante chez les adultes comme chez les adolescents. Aux Etats-Unis, on favorise d'ailleurs de plus en plus cette activité à des fins pédagogiques et avec raison, je crois. Il ne s'agit pas toutefois de transformer ce qui est et doit rester un outil personnel en un outil d'enseignement direct. Il s'agit plutôt de sensibiliser l'enfant aux avantages liés à ce genre d'activité, avantages qui sont évidents pour celui qui n'est sûr au départ ni de sa maîtrise des aspects formels de l'écrit, ni de ce qu'il est et de ce qu'il veut devenir. Le journal personnel crée l'habitude d'écrire dans un climat autre que celui de la classe, en sécurité. Il permet d'écrire à sa façon, sur les sujets de son choix. Il permet de voir ce qu'on peut traduire de ce qu'on sait, ressent, désire et ce qu'on a du mal à dire. Il permet de développer sa pensée sans contraintes extérieures, sans but autre que de voir ce que l'on est vraiment. Avec le temps, le journal est aussi une mémoire extraordinaire, qui fait prendre conscience des changements intervenus dans son être et des points qui demeurent au centre de sa personne.

L'enseignant n'a pas à forcer qui que ce soit à écrire un journal. Il peut tout simplement faire appel aux publications de ce type qui existent pour susciter un intérêt dans ce sens, pour faire ressortir les avantages de ce type d'écrit. Il peut aussi favoriser l'écriture personnelle en suscitant au sein de la classe la création d'un véritable journal de classe où les enfants et lui-même pourront exprimer de façon libre leurs idées, leurs réactions, leurs sentiments face au vécu commun. Dans l'enseignement, on a trop souvent pensé le journal de classe par référence aux journaux quotidiens qui sont centrés essentiellement sur l'information "objective" et non sur l'expression. On a même souvent ramené le journal en classe à une sorte de fourre-tout à saveur linguistique, suite sans suite de phonèmes, mots, bouts de phrases éparses. Je crois qu'on peut faire beaucoup mieux en gardant à l'esprit le sens que peut prendre un tel journal, mémoire des membres d'un groupe, mode d'expression de la vie du groupe et de chacun de ses membres, dialogue écrit.(5)

J'ai mentionné en parlant du journal l'apport souhaitable de l'enseignant. Tant que les enseignants limiteront auprès des enfants leur écriture à celle de stencils d'exercices ou de commentaires sur les travaux faits, je doute que les enfants acquièrent un goût profond pour l'écrit. Si l'enseignant a peur de s'exprimer par écrit, s'en sent incapable ou néglige tout simplement de le faire, il transmet aux enfants, consciemment ou pas, cette attitude. Les gestes posés, les attitudes exercent sur les apprentissages une influence souvent beaucoup plus profonde que tous les discours ou les incitations que les lèvres peuvent formuler. Ecrire avec les enfants est, j'en suis convaincu, une recette simple pour les aider de façon

efficace à apprendre à écrire.(6) Là aussi l'enseignant aura droit à son point de vue, à sa façon de dire les choses. Là aussi, les points de vue et l'écriture d'autres adultes pourront venir élargir la perspective, aider l'enfant à relativiser l'apport de l'enseignant. Tant qu'on veut se montrer infaillible devant ses élèves, on ne peut que leur apprendre la peur, la peur de se tromper, la peur de ne pas avoir raison, la peur que quelqu'un constate que quelque part "le roi est nu". Mieux vaut admettre une fois pour toutes que sur bon nombre de points, le roi est aussi nu que ses sujets, mais qu'il a le désir, comme eux et avec eux, de continuer à apprendre. Certes, tous les enseignants ne sont pas des écrivains. Mais qui a jamais dit que ce sont des écrivains que l'on désire faire des enfants? Etre capable et heureux d'exprimer régulièrement ce qu'on pense par écrit est une chose, faire une carrière d'écrivain avec tout ce que cela comporte d'exigences personnelles et sociales en est une autre bien différente. Le journal personnel ou de classe représentent d'ailleurs seulement quelques formes possibles de l'écrit d'expression. On verra plus loin que l'écriture de fiction, quoique différente, peut répondre également en partie à ce besoin humain de même souvent que la correspondance intime. Quand on a compris la direction à poursuivre, qu'il s'agit de favoriser la connaissance de soi et des autres par l'écrit, il suffit ensuite de ne plus perdre de vue cet objectif et de vérifier dans toutes les situations d'écriture que l'on peut imaginer avec les enfants si l'objectif de base demeure bien servi.

Apprendre ensemble à échanger et à coopérer

L'enfant, on l'a vu, apprend la langue en situation, en écoutant ceux qui l'entourent, en réagissant à leurs paroles, en parlant à son tour et en tentant à son

tour de faire réagir. La parole, l'écrit sont d'abord échanges, interactions sociales que règlent un certain nombre de procédures, de conventions, qui impliquent des facteurs dont chacun doit apprendre à tenir compte. S'exprimer ne suffit pas souvent et il faut savoir vérifier si le message que l'on a voulu transmettre a été bien reçu, si les bruits, la distance extérieure mais surtout intérieure qui existe entre chaque individu n'ont pas étouffé le sens projeté. La personne qui n'apprend pas à parler pour être entendue, à tenir compte dans ses relations avec les autres de leurs capacités, de leurs connaissances, de leurs réactions ne peut se développer adéquatement. Elle ne pourra que se sentir de plus en plus isolée, étrangère, incomprise, incapable de vivre avec les autres humains et leur attribuant, à la limite, tous les torts qu'elle-même se crée en bonne part par son attitude et son mode d'approche. Toutefois, il n'est pas facile de rester soi-même tout en réussissant à se mettre à la place de l'autre, d'échanger, sur le plan de la langue, des idées, des sentiments comme on échange pour vivre l'argent contre la nourriture. Les sens sous les mots sont moins tangibles, beaucoup plus complexes et diversifiés que les produits que l'on trouve dans le commerce et la communication efficace ne s'achète pas facilement. La valeur des mots fluctue sans cesse et la meilleure façon de donner à ceux-ci un cours un peu stable est de les garder le plus près possible des réalités concrètes. C'est dans les échanges quotidiens, en situations, dans les échanges accompagnant l'action que chacun est le mieux placé pour apprendre progressivement la fonction de communication de la langue, sa fonction de monnaie sociale quotidienne.

L'image de la langue associée à la monnaie est d'ailleurs beaucoup plus vraie qu'on ne pense. Celui qui sait utiliser la langue habilement, qui sait "placer" les bons mots pour les bonnes personnes aux bons endroits aux bons moments est une personne puissante qui a de bonnes chances dans notre société, si tel est son désir, de transformer son avoir linguistique en espèce sonnante. La langue est pouvoir et notre société est de plus en plus une société où l'information fait la force, où le pouvoir passe par les mots. L'enfant incapable de se défendre sur le plan verbal sera donc par conséquent de plus en plus un être fortement handicapé, à la merci de toutes les propagandes et de toutes les publicités, à la merci de ceux qui savent manier le verbe dans tous ses sens. Par ailleurs, on ne souhaite pas d'ordinaire former des humains qui soient habiles à utiliser la langue pour tromper l'autre. Ce qu'il faut viser en un seul temps, c'est une personne à la fois fière de ce qu'elle est mais capable d'apprécier la différence chez les autres, maîtresse de son expression mais utilisant cette maîtrise pour échanger des idées avec les autres, pour dialoguer, pour coopérer dans des productions communes où chacun apporte sa part personnelle.

Les échanges et la coopération à l'oral

L'enseignant qui désire favoriser le développement, chez les enfants de sa classe, de l'habileté à dialoguer, à coopérer ne peut être celui qui, dans cette même classe, a constamment la parole, décide de tout et met l'accent sur une évaluation normative où tout le monde est jugé à partir de la même échelle imposée de l'extérieur, où la loi des plus forts fait foi de tout.(7) En fonction de ses capacités, en fonction de ses désirs, il est nécessaire que l'enfant puisse assumer une part de l'organisation des

nombreuses heures de vie qu'il passe à l'école, qu'il ait la possibilité de vivre en classe une vie sociale où les échanges sont encouragés, où des choix sont possibles, où l'aide mutuelle est non seulement permise à l'occasion mais toujours fortement encouragée. Je sais très bien que des programmes et des bulletins existent et qu'il faut de temps à autre vérifier ce que chacun sait. Mais il est souhaitable que le gros du temps de classe soit consacré à l'apprentissage et l'apprentissage de la langue comme de bien d'autres objets est favorisé par le travail à deux, en équipes, par un travail qui permet à la fois la mise en commun des compétences, une prise de conscience en douceur des lacunes personnelles, une recherche de solutions, de stratégies plus efficaces par observation et écoute des autres. Dans une classe de trente enfants, l'enseignant a besoin des enfants. Il a besoin qu'ils apprennent à s'aider entre eux parce qu'il ne peut aider tout le monde à la fois, parce qu'il aura du mal à rejoindre certains enfants très différents de lui que des amis comprendront mieux. Et pour que les enfants coopèrent, il faut qu'ils soient intéressés à ce qu'ils font, qu'ils travaillent régulièrement à des projets librement choisis, avec des co-équipiers qui ne soient pas le plus souvent imposés. Et pour que tout cela soit possible, il faut que dans la classe on ait appris à se parler, à discuter de ce qui va et de ce qui ne va pas, qu'on ait constaté concrètement que les résultats les plus intéressants s'obtiennent quand chacun peut donner son avis, investir dans un projet ce qu'il a de meilleur. Le meilleur de l'un peut toujours être complété par celui des autres.(8)

Les échanges et la coopération à l'écrit

Le monde de la classe est un monde très petit et si on peut jusqu'à un certain point faire venir la vie dans la

classe par l'utilisation des média ou l'invitation de gens de métier, de parents et d'auteurs,(9) il est intéressant également d'élargir les échanges des enfants en s'ouvrant à l'extérieur. L'écrit, encore aujourd'hui, demeure peut-être l'un des outils les plus disponibles pour ce type d'ouverture et nombre de classes l'ont déjà compris qui correspondent avec d'autres classes, avec les parents, avec divers organismes pouvant fournir services et informations.(10)

Au niveau même de la classe, il est bon, je crois, en termes de conditions favorisant l'apprentissage, de voir l'écrit autant comme une action d'équipe, de groupe que comme un acte individuel. Même si la majorité des gens qui écrivent le font seuls, on trouve de nos jours de plus en plus de cas d'écritures collectives, de gens qui utilisent les ressources du groupe pour communiquer à travers cette forme de la langue. Sur le plan de l'apprentissage, pour des personnes qui maîtrisent encore peu l'écrit et ont du mal à concilier ses nombreuses exigences, je crois que c'est là une façon de faire extrêmement valable. A plusieurs, on peut jusqu'à un certain point se diviser les tâches requises par l'écriture, les uns pouvant, par exemple, diriger pendant un certain temps leur attention vers le contenu du texte, son adéquation au lecteur éventuel pendant que les autres examinent plus attentivement la justesse des formes, de l'orthographe. Plusieurs modalités de travail sont possibles et plusieurs peuvent faciliter, selon moi, à la fois l'apprentissage des divers aspects du processus complexe de l'écriture et la tâche de l'enseignant face à ce processus.(11) Il va sans dire que ces modalités d'écriture ne s'appliquent pas de la même façon pour tous les types de textes et que plusieurs seront plus appropriées et plus fructueuses dans les textes où l'auteur doit se placer à une

certaine distance par rapport à sa pensée strictement personnelle. On n'écrit pas un journal personnel en groupe ou alors il s'agit d'un jeu, d'un exercice conscient et qu'on accepte volontairement de jouer.

Apprendre ensemble à accéder à la culture

Le mot culture est pris ici dans un sens large et désigne l'héritage laissé par ceux qui nous ont précédés. Cet héritage se présente sous la forme de produits accessibles directement aux sens, par la vue ou le toucher (peintures,sculptures, machines, habitations...), l'ouie (disques...), le goûter (mets...) mais le plus souvent, il utilise, exclusivement ou non, la langue écrite ou orale comme agent de transmission (livres, bandes magnétiques et magnétoscopiques, films, logiciels...). A travers l'écriture et la parole, une quantité astronomique de données ont été rassemblées par les humains dont l'école tente de transmettre à la postérité une part, jugée la plus importante.

Un des problèmes les plus aigus de nos jours est cependant de déterminer cette part essentielle que tout humain cultivé doit connaître, de définir cette culture générale dont tout le monde parle. Face à la montée sans cesse croissante des contenus à assimiler, à la suite de la prise de conscience de plus en plus répandue de la relativité des vérités, une des tendances consiste dans la volonté d'équiper au moins l'enfant de tout l'appareillage nécessaire pour aller chercher les contenus pertinents et ce, au fur et à mesure du déroulement de sa vie et de l'émergence des besoins. Au même moment toutefois, plusieurs sont conscients que la problématique n'est pas si simple et qu'il faut, pour apprendre à apprendre, choisir de

toute façon des contenus sur l'apprentissage desquels cet apprentissage de l'apprentissage pourra être construit. On ne peut apprendre à apprendre qu'en apprenant quelque chose de spécifique et ce quelque chose n'est plus de nos jours facile à définir. Les programmes de l'école primaire nous indiquent en partie les choix que les représentants de la société québécoise à l'éducation ont fait à ce niveau mais on sait aujourd'hui l'écart qui peut exister entre ces choix et ce qui est enseigné par chaque enseignant, appris par chaque enfant. Quoi qu'il en soit, il est clair que tout enseignant a mandat de transmettre à l'enfant un certain bagage culturel et qu'une bonne partie de l'évaluation scolaire consiste à vérifier de façon plus ou moins sûre, de temps à autre et à court terme, ce qui en aura été retenu.

Commment aujourd'hui un enseignant du primaire peut-il s'y prendre pour aider trente enfants à avoir accès à la part de la culture que les programmes et lui-même jugent essentielle? On peut faire à cette question une réponse en trois temps. L'enseignant présentera d'abord, de la façon la plus concrète possible, la plus liée à la vie de l'enfant, à travers des expériences autant que des mots, les objets culturels retenus par les programmes. Par ailleurs, il fera connaître au besoin sa propre position face à ces objets de connaissance de même que d'autres positions possibles qui pourraient lui sembler dignes de mention. Enfin, il s'assurera surtout que l'enfant, à côté de la mémorisation de certains faits ou de certaines connaissances "objectives", acquière, pour l'avoir vécue à différentes reprises, une démarche méthodique qui l'aide à continuer par la suite à progresser par lui-même dans les différents domaines abordés.

Prenons le cas de ce qu'on pourrait appeler la culture linguistique et littéraire. Selon le programme existant à l'heure actuelle au Québec, l'enseignant doit d'abord viser à développer chez l'enfant son habileté à communiquer à travers la réception et la production de divers types de discours. Cet objectif pourra être poursuivi, entre autres, par la rencontre de diverses oeuvres choisies par l'enseignant en fonction de sa perception de leur valeur et de leur intérêt probable pour les enfants concernés. Ces oeuvres pourront être discutées, comparées, analysées de façon à révéler selon les objectifs visés à tel ou tel moment, soit leurs contenus culturels essentiels, soit leurs structures et l'approche méthodologique qui a pu mener à leur création.

Je crois que ce premier temps qu'on a parfois tendance à négliger ou à traiter trop rapidement aujourd'hui à cause souvent d'une volonté d'éviter les anciennes approches jugées traditionnelles, est pourtant un temps indispensable à l'appropriation réelle d'une véritable culture. L'enfant ne peut dégager seul, au départ, ce qui fait la force ou la beauté d'une oeuvre. Il ne peut, sans y être initié, découvrir dans un ensemble souvent complexe les structures qui sous-tendent l'originalité ou l'efficacité de tel ou tel texte. Il ne peut enfin acquérir lui-même une certaine habileté dans la création à base de mots sans avoir une vue un peu claire des chemins, des opérations, des processus qui mènent à ce type de création.

Non seulement l'enseignant a-t-il le droit, à mon avis, d'offrir à l'enfant des modèles mais il ne peut faire autrement. Tout ce qui est présenté à l'enfant est rapidement transformé, par l'enfant lui-même, dans le contexte scolaire surtout, en modèles. Mieux vaut alors

être conscient de cette réalité et assumer cette responsabilité qui consiste à faire des choix personnels et à faire ressortir les critères sur lesquels ces choix s'appuient. Il ne s'agit pas là encore d'imposer une façon unique de voir et il est souhaitable que d'autres points de vue d'adultes sur les mêmes oeuvres soient également transmis, que des oeuvres que l'on ne retiendrait pas personnellement mais que d'autres apprécient soient également proposées. Il est plus que probable aussi que les enfants eux-mêmes, si on leur en donne le moindrement la chance, expriment le désir de venir en contact avec telle ou telle oeuvre que, en tant qu'enseignant, on n'aurait pas choisie. L'important, finalement, est que chacun apprenne à se situer face aux oeuvres auxquelles il peut avoir accès et cela, en ayant pu comprendre peu à peu ce qui, aux yeux de la société qui l'entoure, donne une valeur particulière à ces oeuvres, à telle ou telle façon d'aborder et de traiter tel ou tel contenu.

Ce qui vient d'être dit pourra sembler à certains assez loin des réalités de l'enseignant du primaire dont la tâche principale serait avant tout d'amener l'enfant à maîtriser les aspects techniques de la lecture et de l'écriture, les questions de culture étant vues comme le lot des spécialistes des arts ou des sciences. Les structures actuelles de l'enseignement au primaire et de la société qui leur a donné vie, poussent effectivement à voir les choses de cette façon et à dissocier culture et maîtrise technique, l'importance principale étant accordée à la seconde. Toutefois il existe également à l'heure actuelle une prise de conscience, dans divers milieux dont celui de l'éducation, du fait qu'une telle façon de voir est réductrice et que la société, à plus long terme, a besoin non seulement de gens qui excellent dans certaines

techniques, mais d'humains cultivés qui sachent comprendre l'histoire humaine et utiliser leur savoir-faire dans une perspective qui ne soit pas exclusivement spécialisée, à courte vue.(12) Les données les plus récentes concernant l'acquisition des aspects techniques de la lecture et de l'écriture viennent d'ailleurs elles-mêmes appuyer cette nécessité d'un point de vue plus large, où la recherche personnelle de sens doit, dès le départ, occuper une place centrale.(13)

Pour avoir accès à la culture, l'enfant, de nos jours, doit apprendre à lire et à écrire, à mieux écouter et parler. Cependant ces apprentissages, même s'ils relèvent pour une bonne part de l'école dans notre société, ne doivent plus être vus comme de simples apprentissages scolaires, comme de simples techniques à acquérir à partir de n'importe quel contenu, de n'importe quelle démarche. Tout texte donné à lire à l'enfant, toute démarche d'écriture ou de parole qu'on lui propose traduisent une part de la culture qu'on lui transmet et doivent en ce sens être soigneusement choisis.

A ne faire lire que des textes faciles mais qui ont peu de sens, on transmet l'idée que la lecture est une activité factice, inutile dans la vraie vie. A mettre exclusivement l'accent sur les formes, l'orthographe des textes écrits, on se fait le promoteur d'une culture de surface, soumise aux normes extérieures et au regard d'autrui, essentiellement aliénante et opposée à un développement humain véritable. Enseigner le français, c'est donner accès à une culture tout autant qu'enseigner les arts ou les sciences, la morale ou la religion, au primaire tout autant qu'au secondaire ou au collégial.

De fait, l'art, les sciences, la morale, la religion, la formation personnelle et sociale sont transmis en grande partie à travers la langue et l'on ne peut croire qu'un enfant puisse facilement avoir accès à ces domaines de la culture sans une maîtrise suffisante des formes de discours à travers lesquelles ces domaines se traduisent. Sens et formes sont au fond indissociables et c'est en étudiant l'art dans tout ce qu'il apporte aux humains que l'enfant devrait découvrir les caractéristiques formelles des textes poétiques, en étudiant l'apport des sciences qu'il devrait découvrir l'objectivité et ses traductions linguistiques, en étudiant la morale, la religion qu'il devrait devenir sensible à l'incitation à agir de telle ou telle façon, aux formes de la persuasion. Il importe dès le primaire de montrer que la langue est agent de culture et que la culture est l'un des ingrédients essentiels du développement humain.

Et l'orthographe? Et la grammaire? Ne sont-elles pas elles aussi des éléments de culture dont il faille assurer une maîtrise convenable aux enfants? Dans le contexte actuel, d'ici à ce que les dictionnaires et les grammaires automatisés prennent la relève de l'humain et accomplissent une large part des tâches de correction, il est nécessaire de faire tout ce qui est possible pour aider le plus grand nombre à atteindre le niveau le plus élevé dans ces domaines. En ce sens, il serait urgent d'aborder ces apprentissages sous un jour nouveau et de tenter plus précisément de définir en termes de processus ce qui est accompli à la fois par le scripteur qui maîtrise l'orthographe et les règles grammaticales et par les enfants en cours d'apprentissage. Tant que l'on n'aura pas une idée plus claire concernant ces processus, concernant les stratégies réellement utilisées par ceux qui écrivent

correctement, aussi longtemps également qu'on n'aura pas cherché à identifier clairement les modes d'apprentissage utilisés par ces scripteurs en cours de route, on continuera à prôner toutes sortes d'approches, d'exercices, de matériel sans avoir les moyens d'en vérifier la valeur.

Pour ma part, je crois qu'il faut distinguer nettement l'apprentissage de l'orthographe d'usage de celui de l'orthographe grammaticale, le second ayant sur le plan cognitif des exigences beaucoup plus grandes. Par ailleurs, j'estime que l'on a peut-être un peu trop vite nié la nécessité d'un enseignement systématique de ces connaissances, d'un enseignement qui ne soit pas nécessairement toujours lié directement à des situations de communication. En lecture, on accepte aujourd'hui qu'il est nécessaire de doter l'enfant dès les débuts de l'apprentissage d'un bagage important de mots reconnus globalement et je ne serais pas surpris que l'on en vienne à penser de la même façon en ce qui concerne l'orthographe d'usage. Le soutien le plus sûr de l'orthographe d'usage en français est l'oeil et non l'oreille, le découpage syllabique oral ou l'épellation venant simplement permettre de traiter par étapes l'écriture des mots les plus longs ou les plus difficiles. A mon avis, ce dont l'enfant a le plus besoin en orthographe d'usage, c'est d'apprendre à écrire globalement un ensemble de mots tirés de son vocabulaire et à associer parmi eux ceux qui visuellement ont des caractéristiques orthographiques fréquentes communes.

L'écriture "aux sons" est à combattre selon moi avec une approche semblable à celle qui est en train de vaincre la lecture "aux sons". Et à cet effet, il me semble qu'il ne faut pas négliger les apports possibles d'un outil aussi souple et aussi patient que le micro-ordinateur. Ce

n'est qu'en faisant s'épauler les acquis de la recherche et les technologies nouvelles que l'on pourra venir à bout d'un problème face auquel un grand nombre de nations paraissent aujourd'hui démunies. L'orthographe n'a jamais été maîtrisée que par une minorité d'individus et ce n'est pas par un retour réflexe aux anciennes méthodes qu'on viendra à bout d'un problème que la démocratisation de l'enseignement a rendu plus visible et que les nouvelles technologies elles-mêmes semblent amplifier.(14)

Apprendre ensemble à créer

La culture que la famille, l'école et les divers organismes sociaux se chargent de transmettre n'est pas faite de mains d'enfants. Elle consiste pour une bonne part dans les productions qu'un milieu et une époque donnés jugent les meilleures. J'ai signalé déjà l'importance d'une initiation de l'enfant à ces oeuvres mais je voudrais revenir ici sur une modalité de cette initiation que j'ai mentionnée et qui est essentielle. Il s'agit de la nécessité de révéler à l'enfant les voies diverses de la création, les méthodologies qui aident dans un domaine ou l'autre à arriver à une production intéressante. En plus d'acquérir certaines connaissances de base dans le domaine des sciences par exemple, l'enfant doit saisir concrètement comment on arrive à une formulation scientifique, objective de la réalité. En plus de venir en contact avec certaines oeuvres littéraires, musicales, picturales, c'est l'expérience artistique elle-même que l'enfant doit vivre, à son niveau et avec ses moyens, l'expérience d'un cheminement vers une oeuvre qui a ses modes de création propres.

Ceci dit, il faut se garder de confondre les niveaux et de vouloir imposer à l'expression de l'enfant des normes et des critères qui ne lui conviennent pas et qu'il ne peut respecter. L'enfant qui crée une histoire ou un dessin ne peut, de toute évidence, être comparé aux grands auteurs ou aux peintres que la culture a retenus. Les créations de fiction de l'enfant ne sont pas au départ des créations à visée littéraire, témoignant d'une maîtrise des acquis existants dans le domaine. Ils ne sont que des formes ludiques d'expression permettant, comme le jeu symbolique, d'expérimenter divers aspects de la réalité à travers l'identification à des personnages, sous le couvert d'êtres de fiction. Les fictions des enfants sont d'ailleurs souvent très proches de leurs récits expressifs et souvent, il existe peu ou pour ainsi dire pas de distance entre les mères, pères, soeurs, oncles apparaissant dans ces récits et les personnes que les enfants côtoient. Cependant, il est possible et souhaitable de soutenir l'enfant dans sa découverte progressive de la distance qui sépare fiction et non-fiction, des aspects formels de la langue qui peuvent lui permettre de toucher de façon encore plus efficace ses auditeurs ou ses lecteurs. On ne crée pas de la même façon un compte rendu d'expérience en science et une histoire de sorcières et l'enfant peut apprendre dans le second cas à faire appel, par une approche appropriée, à son imagination, à laisser libre cours à celle-ci pendant une grande part de la durée du processus, la pensée logique et ses connaissances des structures littéraires reconnues ne venant alors qu'épauler un processus largement intuitif.(15)

J'ai parlé ci-dessus d'un compte rendu d'expérience en sciences et certains seront peut-être étonnés que je mentionne sous un titre concernant la création, un type de travail où celle-ci semble de prime abord plutôt absente.

Et pourtant, il me paraît évident pour ma part que la création véritable exige l'apprentissage de l'organisation, de la mise en ordre, de la structuration des idées tout autant que la génération d'idées neuves originales.(16) A travers le compte rendu d'une expérience, l'enfant peut apprendre à maîtriser une part des opérations qu'implique la création de même qu'il peut apprendre, dans le domaine des sciences également, à générer des idées neuves face à un problème ouvert qu'on lui soumet et pour lequel il n'existe pas de réponses toutes faites. L'imagination est scientifique tout autant que littéraire ou pédagogique et peut, à l'école, être alimentée dans chaque domaine, le monde humain ayant un urgent besoin pour mieux se définir de savants poètes tout autant que de poètes savants.(17)

Notes

1) "Si, en parlant, en "exprimant" le monde, les hommes le transforment, alors le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes." Freire, Paulo. Pédagogie des opprimés, Paris, François Maspero, 1982. Voir, en particulier, "Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté", pp. 71-116 et "La théorie de l'action dialogique et ses caractéristiques", pp. 161-183.

2) "L'investigation sera d'autant plus pédagogique qu'elle sera plus critique, et d'autant plus critique qu'elle cessera de se perdre dans les schèmes étroits des visions partielles, "parcellaires",de la réalité pour se concentrer sur la compréhension de la "totalité." Freire, Paulo, 1982, op. cit. p. 95.

3) "... l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur." Freire, Paulo, 1982, op. cit., p. 62.

4) Britton, James, Burgess, T., Martin, N., Mc Leod, A. et Rosen, H., 1975, déjà cité.

Bereiter, Carl. "Development in Writing", in Gregg L.W. et Steinberg, E.R. (ed.), 1980, déjà cité.

5) Voir, par exemple, Staton, J. et autres. Dialogue Journal Writing as a Communicative Event, vol. 2, Washington. D.C., Center for Applied Linguistics, 1982.

De nouvelles formes de journal sont aussi possibles. Cimon, Marie et Buteau, Agathe. Le journal de lecture, Montréal, Publications P.P.M.F. Laval/Editions Ville-Marie, 1983.

Il ne faut pas oublier enfin l'apport décisif de Freinet sur ce plan comme sur tant d'autres.
Freinet, Celestin, Le journal scolaire, Cannes, CEL.

6) Voir Graves, Donald, 1983, déjà cité.

7) "La coopération, caractéristique de l'action dialogique suppose une communication qui ne peut exister qu'entre deux êtres sujets, même s'ils sont à des niveaux différents de fonctions et donc de responsabilités." Freire, Paulo, 1982, op. cit., p. 162.

8) Voir Collectif I.C.E.M. Pédagogie Freinet. "La responsabilité coopérative", in Perspectives d'éducation populaire, Paris, François Maspero, 1979, pp. 107-121.

9) Voir Robin, Marie-Jeanne. Rencontres avec les créateurs québécois de livres pour enfants: auteurs et illustrateurs, Communication-Jeunesse, 1982.

10) Voir Pédagogie Freinet. "La correspondance", in "Croqu'Odile crocodile!" ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture, Casterman, 1983, pp. 87-95.

Il existe également un petit guide québécois à l'usage des enseignants: La correspondance scolaire, Gouvernement du Québec, Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, 1984.

11) Voir Charmeux, Eveline. "Le rôle du groupe", in L'écriture à l'école, 1983, op. cit., pp. 114-116.

Graves, Donald, 1983, déjà cité.

12) Voir De Rosnay, Joël. "Valeurs et éducation", in Le macroscope, Paris, Editions du Seuil, 1975, pp. 237-268.

Ferguson, Marilyn. "Apprendre à apprendre", in Les enfants du verseau, 1981, op. cit., pp. 207-242.

13) Pour la lecture, voir Thérien, Michel et Fortier, Gilles."Première partie: Le processus", in Didactique de la lecture au secondaire, 1985, op. cit., pp. 9-94.

Pour l'écriture, voir, dans le même volume, Maguire, Mary H. déjà citée.
Ouellette, Louis-M. Contextes de composition, Publications du P.P.M.F. de Sherbrooke, 1984.

14) A ce sujet, se reporter à l'article de Valiquette, Josée. "L'apprentissage et la maîtrise du français écrit dans les écoles du Québec", in Bibeau, Gilles (ed.). L'éducation et le français au Québec. Actes du Congrès Langue et Société au Québec, Tome IV, Editeur officiel du Québec, 1984, pp. 78-88.

15) Voir Rodari, G. Grammaire de l'imagination. Editions Ouvrières, 1979.

16) "La rigueur seule, c'est la mort par paralysie, l'imagination seule, c'est la folie." Bateson, Gregory, 1984, op. cit., p. 225.

"Exagérer ce qui compte, simplifier ou écarter les aspects non pertinents de la réalité, ce n'est pas seulement une technique de l'artiste et du caricaturiste: elle est également indispensable au savant." Koestler, Arthur, 1965, op. cit., pp. 57-58.

Voir aussi Holton, Gérald. L'imagination scientifique. Gallimard, 1981.

17) "Il n'est pas nécessaire que la culture authentique soit supérieure ou inférieure; il suffit qu'elle soit harmonieuse, équilibrée et qu'elle vive en parfaite adéquation avec elle-même. Elle est l'expression d'une vision du monde, richement différenciée, et pourtant cohérente et unifiée; chez elle, tous les éléments de la civilisation ont une signification l'un par rapport à l'autre." Sapir, Edward, Anthropologie, Editions de Minuit, 1967, p. 334.

CONCLUSION

J'ai voulu dans cet essai montrer la place de la langue au coeur du développement humain. En ce sens, j'ai d'abord fait ressortir son rôle primordial dans le développement personnel, social et culturel en essayant de montrer les interrelations dynamiques qui unissent ces différents plans.

Dans un second temps, j'ai examiné de plus près la place relative de l'écoute et de la parole, de la lecture et de l'écriture dans le développement général en mettant en lumière, là encore, les liens qui unissent ces divers modes d'utilisation de la langue. Une telle perspective m'a conduit à parler également de l'image et du geste et à situer brièvement, par rapport à la langue, ces autres modes d'expression.

Dans une partie de cet ouvrage un peu plus élaborée, j'ai, par la suite, essayé de présenter dans une perspective de développement les fonctions du langage et leur dynamique. J'ai insisté à ce moment sur les différents "mondes" que créent littéralement les diverses fonctions du langage et sur les multiples chemins qui peuvent être suivis par celui qui cherche à se développer à l'aide de l'outil linguistique.

Après avoir passé rapidement en revue certaines conditions pouvant favoriser chez l'enfant l'apprentissage de la langue orale et écrite, j'ai finalement proposé un certain cheminement pédagogique s'appuyant sur les constatations précédentes et susceptible, à mon avis, d'aider à un développement plus harmonieux.

Tout au long de ces pages, certaines convictions personnelles auront fort probablement été notées par le lecteur. Conviction que tout se tient et que, s'il faut parfois dissocier temporairement pour mieux voir, il est toujours nécessaire d'avoir en tête une vue d'ensemble qui seule, permet de donner un sens aux aspects spécifiques analysés. Conviction de l'interdépendance du personnel et du socio-culturel, le second, issu de l'Histoire, fournissant à l'individu, les mots, les schèmes de pensée, les connaissances, les valeurs à partir desquels celui-ci peut devenir lui-même, créateur de nouvelles sociétés et de nouvelles cultures. Conviction, en ce qui concerne la langue, de la nécessité de bien saisir les exigences de ses différentes formes et de ses différentes fonctions si l'on veut être en mesure d'apporter à l'enfant une aide véritable. Conviction, enfin, de la nécessité d'une implication personnelle de l'enseignant et de l'"enseigné" dans la pédagogie de la langue qui, bien plus qu'une technique ou un outil, constitue l'un des matériaux de base de la vie des individus et des sociétés.

En terminant cet essai, j'ai bien conscience de tout ce qui a été laissé dans l'ombre, de tout ce qui n'a pas été dit. Et souvent au cours de la rédaction même de cet ouvrage, il m'est arrivé de déposer le crayon en ayant l'impression que les mots étaient décidément impuissants pour décrire la vie, que tous ces mots, de toute façon, ne serviraient à rien, à personne, ou alors à si peu de gens... Au jour suivant cependant, ou un peu plus tard, l'impression avait changé. Des idées surgissaient, avec le désir revenu d'aller plus loin, d'essayer encore, de trouver la bonne façon d'être entendu.

J'ignore qui lira ce livre et ce que chacun en tirera. Mais pour moi, ce livre devait être écrit et l'a été à même le meilleur de moi. Je sais que dans certains milieux scientifiques, ce n'est pas là la façon la plus reconnue de procéder, qu'il faut généralement parler à la troisième personne, fournir des preuves et convaincre expérimentalement. Cette façon de faire n'est pas la mienne et pourtant je crois honnêtement que ce livre peut quand même être utile au domaine où je travaille depuis bientôt vingt ans. Parce que mon expérience est large et diverse et qu'il n'existe aucun autre humain ayant la même expérience que moi. Parce qu'il n'existe aussi aucun autre humain ayant une expérience totalement dissociable de la mienne.(1)

Cet ouvrage est pour moi à la fois un essai de synthèse sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire et un point de départ. Grâce à lui, je sais mieux maintenant pourquoi depuis vingt ans la langue est mon principal sujet d'intérêt et pourquoi également son enseignement continue de me laisser songeur. Il y a toujours un humain sous les mots que souvent l'on perd de vue. Il y a toujours dans les paroles maladroites, dans les écrits "fautifs" des enfants, des vérités, des questions, une recherche que l'on oublie d'entendre et de voir. L'enfant ne désire pas apprendre la langue. Ce qu'il cherche à travers les lettres et les mots, c'est qui il est, où il est, qui sont ceux qui l'entourent et quel sera le monde où il vivra demain.(2)

Notes

1) "... la "société" est en vérité un vocable culturel que des individus en position de relations réciproques utilisent pour s'expliquer certaines formes de leur propre comportement. Le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles et, sur le plan subjectif, l'univers de significations que chacun peut se construire à la faveur de ses relations avec autrui. Chaque individu est donc, à la lettre, le représentant d'au moins une sous-culture, surgeon de la culture collective du groupe auquel il appartient. Il représente souvent, sinon régulièrement, plusieurs sous-cultures; le degré de conformité entre la conduite sociale d'un individu donné et la culture typique ou collective d'un groupe varie énormément." Sapir, Edward, 1967, op. cit., pp. 94-95.

"Chaque individu représente une expérience nouvelle de la vie toujours changeante, un essai de solution et d'adaptation nouvelles." Jung, Carl G. L'âme et la vie, Buchet/Chastel, 1963, p. 275.

"Those who know no culture other than their own cannot know their own." Linton, Ralph, 1945, op. cit., p. 125.

2) "Quand les hommes auront compris que le mot n'est pas l'objet, quand ils auront compris que des abstractions comme "liberté", "démocratie", ou d'autres slogans ne sont que des mots que chaque homme remplit d'une valeur affective différente, que chaque civilisation, chaque groupe humain, chaque homme a sa notion de liberté ou de démocratie et que dans ces conditions, sans un retour à une définition universelle, difficilement réalisable avec des mots, il n'est pas d'entente possible entre les hommes, un grand pas sera fait. "Rouleau, Fabrice et Laborit, Henri. L'alchimie de la découverte, Paris, Grasset, 1982, p. 168.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault Andrée et Panisset-Roussel, Elizabeth. Initiation à l'expression poétique au primaire. Centre de diffusion, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1982.

Bateson, Gregory. La nature et la pensée. Paris, Editions du Seuil, c1979, 1984.

Benvéniste, Emile. "De la subjectivité dans le langage", in Problèmes de linguistique générale. Editions Gallimard, 1966.

Bereiter, Carl. "Development in Writing", in Gregg L. W. et Steinberg, E.R. (ed.). Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Bereiter, C. et Scardamalia, M. "From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process", in Glaser, Robert (ed.). Advances in Instructional Psychology, vol. 2, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

Bettelheim, Bruno. Psychanalyse des contes de fées. Paris, Robert Laffond, 1976.

Bibeau, Gilles (ed.). L'éducation et le français au Québec. Actes du Congrès Langue et Société au Québec, Tome IV, Editeur officiel du Québec, 1984.

Bredart S. et Rondal, J.A. L'analyse du langage chez l'enfant. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1982.

Britton, James, Burgess, T., Martin, N., Mc Leod, A. et Rosen, H. The Development of Writing Abilities (11-18). Londres, Macmillan Education Ltd, 1975.

Bruner, Jérôme S. "De la communication au langage. Perspective psychologique", in Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, Paris, PUF, 1983.

Charmeux Eveline. L'écriture à l'école. Paris, CEDIC, 1983.

Chevrier, Jacques, Boulet, Albert et Bégin, Jean. "Le traitement de texte", in Ordinateur, outil d'apprentissage. Les cahiers d'enseignement et de recherche en technologie éducative, Série A: Les applications pédagogiques de l'ordinateur, no 3. Production: Formapec, Université du Québec à Hull, 1985.

Christophe, S. et Grosset-Bureau, C. Jeux poétiques et langue écrite. Armand Colin-Bourrelier, 1985.

Cimon, Marie et Buteau, Agathe. Le journal de lecture. Montréal, Publications P.P.M.F. Laval/Editions Ville-Marie, 1983.

Clay, Marie M. "Getting a Theory of Writing", in Kroll, Barry M. et Wells, Gordon (ed.). Explorations in the Development of Writing. John Wiley & Sons Ltd, 1983.

Clouzot, Olivier et Bloch, Annie. Apprendre autrement. Paris, Les Editions d'Organisation, 1981.

Collectif I.C.E.M. Pédagogie Freinet. "La responsabilité coopérative", in Perspectives d'éducation populaire. Paris, François Maspero, 1979.

La correspondance scolaire. Gouvernement du Québec, Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, 1984.

Cowie, Helen (ed.). The Development of Children's Imaginative Writing. London, Croom Helm, 1984.

De Rosnay, Joël. "Valeurs et éducation", in Le macroscope. Paris, Editions du Seuil, 1975.

Duborgel, Bruno. Imaginaire et pédagogie. Le sourire qui mord, 1983.

Dubos, René. Les dieux de l'écologie. Fayard, 1973.

Dubos, René. Les célébrations de la vie. Stock, 1982.

Dyson, Anne H. "Learning to Write/Learning to Do School: Emergent Writer's Interpretations of School Literacy Tasks", Research in the Teaching of English. vol. 18, no 3, 1984.

Ferguson, Marilyn. Les enfants du verseau. Calmann-Lévy, 1981.

Flavell, J.H. The Development of Role-taking and Communication Skills in Childhood. New York, Wiley, 1968.

Florio, Susan et Clark, Christopher M. "The Functions of Writing in an Elementary Classroom", Research in the Teaching of English. vol. 16, no 2, 1982.

Foucambert, Jean. La manière d'être lecteur. O.C.D.L. - Sermap, 1976.

Freinet, Celestin. Le journal scolaire. Cannes, CEL.

Freire, Paulo. Pédagogie des opprimés. Paris, François Maspero, c1969, 1982.

Fromm, Eric. Le langage oublié. Paris, Payot, 1980.

Gauthier, Gilles. "Art dramatique et français: deux programmes complémentaires". Québec français, no 44, décembre 1981.

Gauthier, Gilles. "Je suis un ours", adapté de l'album de Muller, J. et Steiner J. Un ours, je suis pourtant un ours. Duculot, 1976, non publié.

Gauthier, Gilles. "Les voies de la création dramatique au primaire", Liaisons, vol. 8, no 3, mars 1984.

Gauthier, Gilles, en coll. avec le Théâtre de la Marmaille. On n'est pas des enfants d'école. Québec-Amérique/Université de Montréal, Centre de diffusion, P.P.M.F. primaire, 1984.

Giasson, Jocelyne et Thériault, Jacqueline. Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal, Editions Ville-Marie/P.P.M.F. Laval, 1983.

Graves, Donald. Writing: Teachers and Children at Work. Exeter, Heinemann Educational Books, 1983.

Gregg L. W. et Steinberg, E.R. (ed.). Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Guibbert, Pierre et Verdelhan, Michel. Ecrire et rédiger à l'école. Paris, Editions ESF, 1980.

Guiraud, Pierre. "Les fonctions secondaires du langage", in Martinet, André (dir.). Le langage. Editions Gallimard, 1968.

Holton, Gérald. L'imagination scientifique. Gallimard, 1981.

Jung, Carl G. L'âme et la vie. Buchet/Chastel, 1965.

Jung, Carl G., Un mythe moderne. Paris, Gallimard, c1960, 1963.

Jung, Carl G. Problèmes de l'âme moderne. Paris, Editions Buchet/Chastel, c1961, 1976.

Koestler, Arthur. Le cri d'Archimède. Calmann-Levy, 1965.

Kroll, B.M. et Vann R.J. (ed.). Exploring Speaking-Writing Relationships. Urbana, National Council of Teachers of English, 1981.

Kroll, Barry M. et Wells, Gordon (ed.). Explorations in the Development of Writing. John Wiley & Sons Ltd. 1983.

Linton, Ralph. The Cultural Background of Personality. New York, Appleton-Century-Crofts, 1945.

Mareuil, André. L'enseignement du français à l'ère des média. PUF, 1978.

Moreau, M.L. et Richelle, M. L'acquisition du langage. Bruxelles, Pierre Mardaga, Editeur, 1981.

Ordinateur et éducation. Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, Les Cahiers de l'A.C.F.A.S. no. 29, 1985.

"Orthographe(s)", Pratiques, no 46, juin 1985.

Ouellette, Louis-M. Contextes de composition. Publications du P.P.M.F. de Sherbrooke, 1984.

Paret, Marie-Christine. "L'acquisition de la langue écrite: état de la question", Revue de l'association québécoise de linguistique, vol. 3, numéro spécial 2, décembre 1983.

Pédagogie Freinet. "La correspondance", in "Croqu'Odile crocodile!" ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture. Casterman, 1983.

Pelletier, Denis. L'arc-en-soi. Paris, Robert Laffont/Stanké, 1981.

Piaget, Jean. La psychologie de l'intelligence. Paris, Armand Colin, 1947.

Piaget, Jean et Inhelder, Bärbel. La psychologie de l'enfant. Paris, PUF, 1971.

Piattelli-Palmarini, M. (éd.). Théories du langage, Théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris, Seuil, 1979.

Primeau, Gilles. "Les habiletés en orthographe", Québec français, décembre 1977.

Primeau, Gilles. "L'orthographe au primaire: une démarche pratique", Québec français, décembre 1980.

Programme d'études, Primaire, Art. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1981.

Programme d'étude. Primaire. Français. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1979.

Robin, Marie-Jeanne. Rencontres avec les créateurs québécois de livres pour enfants: auteurs et illustrateurs. Communication-Jeunesse, 1982.

Rocher, Guy. Sociologie générale. Tome 1, Montréal, HMH, 1968.

Rodari, G. Grammaire de l'imagination. Editions Ouvrières, 1979.

Rouleau, Fabrice et Laborit, Henri. L'Alchimie de la découverte, Paris, Grasset, 1982.

Sapir, Edward. Anthropologie. Editions de Minuit, c1949, 1967.

Sapir, Edward. Linguistique. Paris, Les Editions de Minuit, c1949, 1968.

Scardamalia, Marlene. "How Children Cope with the Cognitive Demands of Writing" in Frederiksen, C.H. et Dominic, J.F. (ed.). Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol. 2, Writing: Process, Development and Communication. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

Scardamalia, Marlene et Bereiter, Carl. "The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children's Composing", in Martlew, M. (ed.). The Psychology of Written Language. Developmental and Educational. Perspectives. New York, John Wiley & Sons, 1983.

Scardamalia, Marlene, Bereiter, Carl et Fillion, Bryant. Writing for Results: a Sourcebook of Consequential Composing Activities. Toronto, OISE Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Traduit et adapté par Alain Vézina, Montréal, Les Editions HRW, c1975, 1979.

Smith, Frank. Writing and the Writer. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Simard, G. et coll. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire. Guide didactique. Rimouski, P.P.M.F. U.Q.A.R., 1983.

Staton, J. et autres. Dialogue Journal Writing as a Communicative Event, vol. 2, Washington. D.C., Center for Applied Linguistics, 1982.

Tarrab, Elca. L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, Centre de diffusion, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1982.

Thérien, Michel et Fortier, Gilles (ed.). Didactique de la lecture au secondaire, Editions Ville-Marie, 1985.

Tran Evelyne et Trudel, Marie-José. Jeux d'écriture et de poésie, Publications/P.P.M.F. Laval, Editions Ville-Marie, 1983.

Valiquette Josée. Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Service de recherche et expérimentation pédagogique, M.E.Q., 1979.

Valiquette, Josée. "L'apprentissage et la maîtrise du français écrit dans les écoles du Québec", in Bibeau, Gilles (ed.). L'éducation et le français au Québec, Actes du Congrès Langue et Société au Québec, Tome IV, Editeur officiel du Québec, 1984.

Wyatt, G.L. La relation mère-enfant et l'acquisition du langage, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1969.

OUVRAGES PARUS DANS LA MEME COLLECTION

SERIE: DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

ARCHAMBAULT, Andrée et Elizabeth PANISSET-ROUSSEL (1982), Initiation à l'expression poétique au primaire, 282 p., 3e impression (1986).

CAYA, Danielle et al. (1984), Evaluation de la compréhension des consignes écrites, 119 p.

GAUTHIER, Gilles, en collab. avec le Théâtre de la Marmaille et en co-édition avec Québec/Amérique (1984), On n'est pas des enfants d'école, 188 p.

GERMAIN, Claude et Rita-Eva LAPOINTE (1984), L'évaluation de la communication écrite au primaire, Grille et guide d'utilisation, 138 p., 2e impression (1985).

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), Apprendre à lire un livre à six ans? Pourquoi pas , 37 p., 3e impression (1984), (épuisé).

ROBERGE, Denis et Claude RICHARD (1982), 120 jeux et exercices pour l'apprentissage de la lecture, 103 p., 4e impression (1985).

TARRAB, Elca (1981), L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, 157 p., 3e impression (1984).

TARRAB, Elca (1983), Enseignement et évaluation de l'écoute: programme, activités, tests, 180 p., 2e impression (1985).

SERIE: PERFECTIONNEMENT DES MAITRES

GERVAIS, Flore (1982), Etude sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent, 45 p.

GERVAIS, Flore (1983), Albums et conceptions de l'enfance, 78 p.

TARRAB, Elca (1982), L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, 89 p.

SERIE: RECHERCHES ET ESSAIS

BEAUDOIN, Manon et Christiane DALPE-BISSONNETTE (1980), Jeux éducatifs et apprentissage du français, 118 p., 2e impression, (épuisé).

FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 1, 600 p.

FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 2, 300 p.

GAGNE, Gilles (1980), Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? 12 p.

GAGNE, Gilles et Roger LAZURE (1983), Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980): essai de synthèse, 203 p.

GERMAIN, Claude et Rita-Eva LAPOINTE (1984), L'évaluation de la communication écrite au primaire, Elaboration d'une grille. 107 p., 2e impression (1985).

LAMARCHE, Rolande (1981), Le rôle des règles phono-graphiques dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, 248 p., 3e impression (1984).

LAMARCHE, Rolande (1985), Ordinateur et pédagogie de l'orthographe, Typologie de didacticiels, 145 p.

PLESSIS-BELAIR, Ginette (1981), La communication orale au primaire, 131 p., 2e impression (1982).

SERIE: MATERIEL PEDAGOGIQUE

BOUCHARD, Florence et al. (1983), Mon abécédaire à moi, 48 p., 3e impression (1985).

CAYA, Danielle et al. (1984), Lire et exécuter, Niveaux 1, 2 et 3, 30 p. (chacun), 4e impression (1986).

GUERETTE, Victor (1985), Ma trousse d'écriture, 4ème année, 98 p., 5ème année, 114 p., 6ème année, 122 p.

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), L'Oiseau sans nom, 25 p., 4e impression (1984).

TARRAB, Elca (1983), Oui j'écoute, 56 tests d'évaluation de l'écoute, 60 p.

LA REVUE AMUSANTE (1983), Revue rédigée par les élèves de 4e année de l'école Notre-Dame-de-la-Défense et de l'école Hélène-Boullé, 32 p.

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objectif de faire connaître des documents d'intérêt varié produits dans le cadre du P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte quatre séries.

Recherches et essais

Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Perfectionnement des maîtres

Cette série regroupe des textes, des mises en situation et des ateliers destinés à susciter la réflexion et à motiver un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Documentation pédagogique

Cette série propose une documentation à caractère pratique issue de travaux et d'expérimentations menés dans la classe de français ou recensée à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Regroupées par dossiers, les situations d'apprentissage et les interventions pédagogiques suggérées sont directement utiles aux maîtres de français.

Matériel pédagogique

Cette série permet aux enseignants d'avoir accès à du matériel pédagogique destiné aux élèves du primaire. Les documents qui en font partie résultent soit de recherches subventionnées par le Ministère de l'éducation du Québec, soit de travaux expérimentés au primaire par des enseignants inscrits au P.P.M.F.

Directement utilisables par les enfants, les productions publiées dans cette série évitent aux enseignants d'avoir à préparer eux-mêmes un matériel du même type. Elles présentent de plus, pour eux, l'avantage d'enrichir leur enseignement en leur permettant d'offrir à leurs élèves un matériel diversifié qui peut prendre la forme de jeux, de revues, de journaux, de fascicules de lecture, de cahiers d'exercices, de pièces de théâtre etc.

Collection publiée par le Centre de diffusion du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.)
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal